学校における「宗教にかかわる教育」の研究(2)
－日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状－

目　次

本研究の意図と願い

押谷　由夫
（本研究プロジェクト主幹）

本研究は、今日の教育において道徳教育を充実させたいという願いから、その一環として発足した研究会です。

戦後の教育改革において最大の課題は、道徳教育でした。戦後69年を経た現在もなお、道徳教育の充実が大きな課題として挙げられています。人類にとって道徳教育は永遠の課題です。しかし、そこには進歩がなければいけません。戦後の道徳教育において、その進歩を私たちは感じているでしょうか。何かが足りないのです。

対策として、社会の変化、人々の変化、子どもたちの変化、学校や教師の変化等、外的な要因に対する対応がまず挙げられます。それらはもちろん大切です。しかし、そのような関心はどうしても対症療法的な道徳教育の追究になりがちです。いま最も大切なのは、それらの変化を踏まえながら、道徳教育そのものを再検討することであるように思います。

その方法には、いろいろなものがあります。歴史的に検討する、世界の国々と比較して検討する、道徳そのものについて学問的に検討する、道徳教育の指導法について検討する等々。当然のことながら、それらを総合して、これからの道徳教育の方向性を具体的に示すことが求められます。

私たちはその一連の研究を行う中で、宗教の道徳教育が果たす役割について考えざるを得なくなりました。道徳教育は、いうまでもなく人間としての在り方や生き方を追い求めるものです。もちろん道徳教育の優れた研究者や実践家はおられますが、最も深く人間としての在り方や生き方を、自らに問いかけ実践しつつ追い求めた人々は、世間でいわれる宗教者です。しかし見方を変えれば、道徳教育の優れた研究者であり実践家であるといえるように思います。

また、「人間として」という部分を深く追究していけば、当然に人間を超えたものとの対話が必要になります。私たちが求める人間としての在り方や生き方は、ある理想を想定します。そこには、人間としては到達が不可能な部分が含まれています。その部分があるからこそ、人間は一生理想を求めて生きられるのです（人間として生きる価値があるといっていいかもしれません）。その人が、その理想にどれだけ近づけたかで評価されます。そして、死んだ後は、あの世で理想の姿になって穏やかに過ごされるであろうと想像します。その理想の姿こそ人間の力を超えたものです。しかしそれは、ただ眺めるだけではありません。追い求めるものなのです。そして、その追い求める姿にこそ人間存在の意義があるといえます。その中で、美意識や知恵も培われます。様々な文化や伝統、芸術等が生まれます。そう考えたときに、人間として生きることの探求には、人間の力を超えたものとの対話が不可欠であることが分かります。

さらに、我々の生活を見つめ直したときに、様々な不安に遭遇します。将来が見えてこない、病気がなかなか治らない、不幸なことが続く、自然災害が続く、不思議なことが起

こる、そのとき心は動揺します。そして何かに頼ろうとします。これは人間の性かもしれません。その中で将来を見通し、すべてを知っているであろう絶対者にすがろうとします。そして、その不安を取り除こうと様々な取り組みを行います。その究極の姿は宗教者にあるかもしれません。そういった人類の歴史の中で私たちは生きています。また、古代より人々は、自然や宇宙とのかかわりで生活をしてきました。そしてそこに大いなるものを感じ、畏敬し、様々な風俗や習慣、ロマンや文化、芸術等を生み出してきました。

そして、今日の科学時代においては、祈りや宗教的修業が脳や体の安定化や活性化によいことが科学的に検証されてきています。宗教の悟りに似たゾーン体験やフローに関する科学的研究も進められています。我が国が大切に育んできた武道や芸道などの道を求める生き方も、そのこととかかわります。

また、世界に目を向ければ宗教による生活習慣の違い、宗教の違いによる紛争などによるトラブルが絶えません。今日の国際社会で生きていくには宗教の理解が不可欠です。

そのような宗教に対して、学校教育はどのように向き合っているでしょうか。

日本国憲法では、第20条（信教の自由）に「３　国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教活動もしてはならない。」と明記されています。教育基本法には、第１条（教育の目的）で「教育は人格の完成を目指し…」と示され、第15条（宗教教育）では「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。２　国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教活動をしてはならない。」と書かれています。さらに、学校教育法施行規則には、第50条に「２　私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもって前項の道徳に変えることができる。」と明記されています。

これらをどのように解釈し具体化すべきなのかについては、様々な議論があります。宗教教育について論じようとするとそのような論争に巻き込まれ、なかなか前進することができません。本研究会では、宗教教育を正面から取り上げるのではなく、道徳教育の充実という視点から「宗教にかかわる教育」の在り方を探ることによって、論争に深入りすることなく、具体化を考えられるのではないかという思いがあります。

本書を発端としてさらに学校における「宗教にかかわる教育」の研究を深めていきたいと考えています。読者の皆様のご意見をお待ちしています。本書及び本研究が、我が国の道徳教育の充実に少しでも貢献できればと願います。

序にかえて

押谷　由夫
（本研究プロジェクト主幹）

日本的な宗教的情操を踏まえた道徳教育に共感

一昨年（平成24年）10月に『学校における「宗教にかかわる教育の研究」』報告書第１号を発行しました。学校現場では､非常に共感的にとらえていただき､先生方の関心が「宗教にかかわる教育」をどうすればよいかというところに強くあると思いました。世界の宗教教育の動向も理解することができ、それとの比較で我が国の道徳教育を考えていただいたことがよかったように思います。日本国民がずっと培ってきた道徳教育を充実させていくには、自然な形で「宗教にかかわる教育」が必要であると、日々の実践や生活を通して感じておられるのだと実感しました。

欧米と日本の教育を比較した場合、欧米においては宗教教育が教育の基盤としてあります。それは家庭を中心に行われますが、それぞれの宗派による教育の中で、いかに生きるかにかかわる価値意識の育成が行われています。そこでは、社会の中で人間らしい生き方をするためにどう行動すべきか、というところを中心的に学ぶことになります。その土台の上に学校における道徳教育が考えられているのです。

日本の教育の場合はどうかというと、宗教的な基盤は実際にはありません。神道的な自然信仰的なものがあると言われますが、西洋のようなキリスト教やイスラム教、東洋の仏教のような基盤がある社会とは異なります。その中で道徳教育を行う、つまり社会においていかに生きるかを考え、身につけられるようにするには、当然宗教的な側面も道徳教育の中に含めて考えなければ十分な指導はできないということになります。

多くの日本国民が身につけている宗教心は、特定の宗派にかかわるものではなく、我々が一般に生活するうえで自然と身につけている自然信仰的なものがベースになっています。したがって特定の宗教における経典のようなものはありません。いわば庶民の中で自然と受け継がれているものだと言えます。庶民道徳の中に宗教心はしっかりと受け継がれているのですが、それは経験レベルでの認識がベースになっています。欧米における道徳教育とは違った、宗教的な情操も踏まえた道徳教育が求められるのです。そうしたことからも、『報告書　第１号』は特に道徳教育を熱心に研究、あるいは実践されている先生方には好意的に受け止められたように思います。

そのような皆さんの要望に応えるべく、『報告書　第２号』となる本誌では、それぞれの執筆者が自分の専門領域の内容をさらに掘り下げ、より深めて、特に具体的な方法あるいは提案というところに視野を置きながら論を進めています。

本書の収録論文の概要

最初の貝塚茂樹氏の論文においては、戦後の教育において宗教教育をどのようにとらえていたかということについて考察しています。特に田中耕太郎文相が教育基本法の第１条に明記された人格という言葉にかけた思いや意味について論究し、文部省が社会科教科書として出版した『宗教と社会生活』についてその内容の紹介と分析を行っています。そこには、宗教教育についてかなり踏み込んだ学習内容が掲載されています。戦後の文部省の著作物の中に、このような貴重な財産があるのです。今日においても、十分活用できる内容です。貝塚論文では、その紹介を中心としながら今日の道徳教育や社会科における「宗教にかかわる教育」をどのように考えればよいのかといったところに論を進めています。

次の押谷由夫の論文では、宗教にかかわる教育についてどのようなものが取り上げられ、どのような指導が行われているのかを小学校の社会科を例にみていこうとするものです。特に『小学校学習指導要領』の社会科の目標や内容の取扱いの記述、『小学校学習指導要領解説　社会科編』の分析、そして社会科教科書の分析を行っています。社会科における宗教にかかわる教育の可能性と課題について論究しています。

関根明伸氏の論文では、前回の韓国の高等学校における宗教科目の内容をさらに深く紹介するとともに、どのような形で指導が行われ、そしてその評価がどのようなものであるかといった問題についても分析を深めています。

本稿では、特に韓国の高等学校に設けられている「倫理と思想」において扱われている宗教に関する内容について、韓国の教育課程における「倫理と思想」の歴史的な経緯と位置づけをもとに分析を行い、韓国の国公立高校において行われる一般的な宗教教育の実態を明らかにしています。そして、現在使用されている教科書の分析を通して宗教に関する教育の内容について具体的に分析を行っています。その内容は私たちが宗教に関する知識や教養を深めていくうえにおいても、十分役立つものと考えられます。

新井浅浩氏の論文では、前回に引き続き、イングランドにおける宗教教育の実際が詳細に紹介されています。イングランドにおいては、宗教教育は必修教科です。本稿においては、宗教教育においての具体的な到達目標をどのように設けているのか、そしてそれに対する指導がどのように行われているのか、具体的な指導レベルにまで踏み込んだ考察が行われています。また、宗教教育を考えるうえで大切な、発達段階に応じた系統的な学習を確保するために、どのような形で評価していくのかについて、実際に行われている内容を具体的に取り上げ考察を行っています。宗教教育における到達目標とその評価に関する分析は、我が国において道徳教育や宗教に関する教育を考えるうえで大きな示唆を与えてくれます。

村越純子氏の論文は、スペインにおける宗教教育の実際が紹介されています。スペインにおいては宗教教育が科目として教育課程に位置づけられていますが、対応の仕方に大きな変化があります。価値教育科目としてみた場合、宗教教科とシチズンシップ教育教科があり、それぞれに意見の対立があります。そうしたスペインにおける宗教教育について深く学ぶことができる三つの資料を紹介し解説することを通して、学校における価値教育の現状を明らかにしています。さらに、憲法成立後の学校の宗教教育の制度的背景について

も特徴を分析しています。日本とは宗教的基盤そのものが違うスペインですが、世俗化した社会における宗教教育をどのようにとらえていくかということにおいても大変参考になります。

伴恒信氏の論文は、デュルケームの道徳教育論と宗教思想との関連について分析し、道徳教育と宗教教育の関係を考えるうえでの理論的考察を行っています。一般社会における生き方として宗教とどう向き合うかについては、特に社会学的視点からの分析が重要になります。デュルケームは高名な社会学者であり、とりわけ道徳教育の役割の大切さを強調していますが、同時に宗教との関連についても深く分析しています。社会の一員としての自覚を強く持ち、主体的に社会とかかわりながら連帯意識で結ばれた社会をどのようにして創っていくのかを考えたときに、宗教の役割が改めて問われてくるというのです。伴論文ではデュルケームの著作をもとにしながら、そうした論の深まりを丹念に追究しています。

さらに佐藤幸治氏は、宗教学を専門に研究する立場から、基本的な宗教的知識にかかわる本質的な考察を行っています。我々が常識的に考えていた宗教的な知識や一般的な理解というものが非常に奥深いものであることを再確認するとともに、宗教の本質あるいは宗教教育の本質にも考察が及んでいます。

最後に、ポール・マッカーシー氏に論考をお願いしました。マッカーシー氏は、アメリカ人ですが、先祖はアイルランドからの移民だということです。日本に在住され30年以上が経ちます。日本に来られたきっかけは、論文にも書いてありますが、大学生時代に日本で開講される集中講義コースで学ぶためでした。実際に日本での生活を体験し、日本文化について学び、禅の体験をしたことなどが契機となって、さらに日本に興味を持ち、結局日本に居を移されたということです。日本の文学にも大変興味を持たれ、谷崎潤一郎の著作の翻訳などをされており、最近では司馬遼太郎の『坂の上の雲』も翻訳されています。このことについては、本文に詳しく書かれています。

マッカーシー氏自身は、キリスト教徒なのですが、日本で長年生活するなかで抵抗なく神社あるいは寺院等でお祈りすることができるようになったというのです。日本においては、八百万の神を信仰するという風潮があります。一神教の信者であると、他の宗派に対しては寛容の精神がはたらかないようで、他の神様に対しては祈りをささげることはないということです。だから、宗派の対立が原因となる紛争も起こってきます。

マッカーシー氏は、敬虔なキリスト教信者ですが、日本の宗教的風土になじんでしまったことでキリスト以外の神や仏に対しても祈ることができるようになったと言うのです。その事実からも、世界に例をみない宗教心にかかわる日本的風土を世界に発信していくことによって、今日の宗教的対立が少しでも緩和されるのではないかと、あらたな希望を持つ次第です。

ボストングローブ記者の質問から感じたこと

このことにかかわって、最近次のような体験をしました。アメリカのボストンにあるボストングローブの記者から質問を受けました。その内容は、「日本人は何を基準にして善

悪の判断をしているのか」というものでした。記者自身はユダヤ教信者であるから、ユダヤ教の教えに従って善悪の判断をしているが、日本国民はどうかというのです。

多くの日本国民は、伝統的に「天」の教えに従って善悪の判断をすると答えました。では、天とは何か、と質問されます。一般的には「世間様」と考えられるが、それと同時に日本国民は昔から心の美しさ「清明心」を大切にして行動をすると答えました。

すると、それはあいまいではないか、また心の純粋さを言えば自爆テロなどを認めることになってしまうのではないか、といった質問が矢継ぎ早に返されてきました。

確かに「世間様」はあいまいであるが、そのことは特定の考えから判断するのではなく、いろいろな立場を認めて考えるという寛容の精神と、日本国民が共通して愛おしむ自然の摂理のようなものを含んでいるので、日本国民としての共通理解はできる（そのためにも日本の学校では、道徳教育を重視している）と答えました。また自爆テロについては、その原点は日本の特攻隊にあり、我が国の反省材料でもあるが、だからこそ純粋な心と人間としての在り方に関する価値意識をしっかり育まなければならない、といったことを話しました。

このような会話を通して感じたことは、これからのグローバル社会で世界の人々から信頼され、世界の平和と人類の福祉に貢献していくためには、世界の国々が認める日本国民としての価値意識を一人一人の子どもたちがしっかりと育み、身につけていく必要があるということです。つまり、宗教心をも含みこんだ価値意識の形成が、日本国民には求められていることを改めて感じました。

いま、世界は日本に注目しています。平成23年３月11日に起きた未曾有の東日本大震災は、日本国民はもとより世界の人々が悲しみに包まれましたが、その際の被災者の人々や日本国民の対応について世界から賞賛されました。それは、日本国民が伝統的に大切にしてきた倫理観や道徳観が、世界の人々から認められたということです。日本の土着文化や道徳観は、自然とともに生きる生き方の中から生まれたといっても過言ではありません。そこには、特定の宗派と関係しない我が国独自の宗教心の育成がなされていることもわかります。日本国民が大切にしてきた、自然とともに生きる生き方を、もっと根源からとらえ直し、世界に発信していく必要があります。

宗教はどのように教えられてきたか（1）
―文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』を中心に―

貝塚　茂樹
（武蔵野大学教授）

はじめに

本稿の目的は、戦後の教育において宗教がどのように教えられてきたのかを歴史的な変遷を辿りながら検討し、その意味と役割について考察することである。本稿では特に、教育基本法第１条に掲げられた教育目的である「人格の完成」の意味に込められた宗教の位置と同法第９条の宗教教育の内容に関する田中耕太郎の理解を確認するとともに、昭和22年度版『学習指導要領』の内容と1950（昭和25）年に編集・刊行された文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』の内容を中心に検討する。

すでに別稿に指摘したように、「宗教的情操」の概念が明確にされなかったことと敗戦後の占領教育政策の問題が相乗されることで、戦後教育の中での宗教教育は一種の「タブー」とされてきた[1]。また、社会科の一部を除いて、学習指導要領に「宗教」の表記がなくなっていることで、一般に教育実践の場においては、「宗教」そのものが視野に入らなくなっている指摘もなされてきた[2]。しかし、周知のように、1947（昭和22）年３月に制定された旧教育基本法第９条は、宗教教育について以下のように規定していた。

> 第９条（宗教教育）
> 　宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。
> ２　国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

また、2008（平成20）年12月に改正された教育基本法は、第15条において宗教教育を次のように規定している。

1　詳しくは、拙著『道徳教育の取扱説明書―教科化の必要性を考える』（学術出版会、2012年）、『戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代』（文化書房博文社、2013年）及び、「戦後教育において『宗教』はどのように論じられてきたか―宗教教育の歴史と今後の課題―」（中央教育研究所『学校における「宗教にかかわる教育」の研究（研究報告　NO.78）』2012年10月）を参照のこと。
2　たとえば、岩田文昭「道徳教育における〈宗教性〉」（国際宗教研究所編『現代宗教2007』秋山書店、2007年）などを参照のこと。

第15条（宗教教育）

宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。

２　国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

以上のように、教育基本法では、宗教教育を教育の責任として明確に規定しており、学校が宗教教育を無視することはできない。言い換えれば、宗教教育は、学校教育の責任としても引き受けなければならない課題であるということである。

とするならば、本来課題とされるべきものは宗教教育の是非ではなく、宗教教育を具体的にどのように進めればよいかという内容と方法ということになる。本稿では、この課題を考察する手がかりとして、昭和22年度版『学習指導要領』の内容と文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』に注目する。周知のように、昭和26年度版の学習指導要領では、「宗教」の内容は実質的には削除されてしまうが[3]、その意味では、今回本稿が対象とする時期は、戦後教育において最も活発な論議が行われたといってもよい。特に『宗教と社会生活』は、文部行政が「宗教」について作成した唯一の教科書である点でも重要である。

しかも後述するように、その内容は「宗教」について的確かつ簡潔に整理されただけにとどまらず、新教育基本法において新しく加えられた「宗教に関する一般的な教養」の意味する内容とも深く関連していると同時に、「宗教リテラシー教育」[4]の具体的な内容を考察するためにも有意義な資料といえる。

１．教育基本法における「人格」と宗教

昭和22年度版『学習指導要領』の内容と文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』の検討に入る前に、敗戦直後の宗教教育をめぐる状況と旧教育基本法の内容について整理しておきたい。

敗戦後の教育において、「宗教的情操」教育の振興は、戦後における教育再建の礎石の一つとして強調されたことは特徴的なことであった。これは、前田多門、田中耕太郎などの歴代文部大臣の発言をはじめとして、「新日本建設ノ教育指針」（1945年９月15日）、『新教育指針』（1946年６月30日発行の第二分冊）において明確であり、文部省（現在の文部科学省）がまとめた『教育基本法の解説』（1947年）の中でも、宗教教育は、「広い意味

3　この点の詳細については、杉原誠四郎、大崎素史、貝塚茂樹『日本の宗教教育と宗教文化』（文化書房博文社、2004年）を参照のこと。

4　「宗教リテラシー教育」をめぐる動向については、前掲の拙稿「戦後教育において『宗教』はどのように論じられてきたか―宗教教育の歴史と今後の課題―」を参照のこと。

では宗教に関する知識を与え、宗教的情操を養い、もって人間の宗教心を開発し、人格の完成を期する教育である」[5]と述べられていた。

また、敗戦後一周年にあたる1946年（昭和21）年８月15日、衆議院本会議は、次のような「宗教的情操教育に関する決議」（以下「国会決議」と略）を賛成多数で採択していた。

> 永久に戦争を放棄し、国民の安全と生活をあげて世界の公正と信義に委ねようと決議したわれわれは、「戦争は罪悪である」という信念を以て、世界恒久平和運動を展開しなければならない。そのためには宗教的自覚による四海同胞、隣人愛、社会奉仕の思想を普及徹底させると共に、宗教的情操の陶冶を尊重せしめ、以て、道義の昂揚と文化向上とを期さなければならない。
>
> 右決議する。

「宗教的情操」教育振興の動きは、宗教界とも連動していた。1946年12月16日、文部省主催の「全国教宗派教団主管者協議会」が首相官邸で開催された[6]。これは、神道15派、仏教16宗17派、基督教４教団、日本基督教連合会等の関係者61名、宗教関係学校長16名などが参加して開催されたものであり、協議会は「国民の宗教的情操教育の普及の徹底に邁進しもって敗戦日本の復興に寄与し進んで世界の平和と人類の福祉に貢献せんことを期す[7]」と宣言した決議を採択した。

もっとも、「宗教的情操」の定義と内容が、結果的として1966（昭和41）年の中央教育審議会別記「期待される人間像」まで提示されなかったことはすでに指摘してきたとおりである[8]。帝国議会での論議においても「宗教的情操」教育の意義と必要性が強調されていたが、「宗教的」情操の定義については、「人によって多様で甚だ曖昧」[9]な解釈が表明されたに過ぎず、議論としての内実は極めて漠然としたものであった。

しかし、このことは、教育と宗教の密接な関係を軽視したものではない。それは、1947（昭和22）年３月に制定された教育基本法の理念の中に明確に示されていた。以下では、教育基本法の制定に大きな役割を果たした田中耕太郎の理解について整理しておきたい。

文部大臣として教育基本法の制定を牽引した田中が、教育基本法においてこだわったのが、教育の目標としての「人格の完成」である。田中は、人間には物理的及び精神的の二要素から成り立っているとする。前者は人間がほかの動物と共通に持っているものであり、自己保存や種族保存の本能を満足させ、感覚的快楽を追求する。この点で人間は、自然法

５　文部省調査局審議会内教育法令研究会編『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）120～121頁。
６　『時事通信　内外教育』第12号（1946年12月５日）139頁。
７　同上。
８　詳しくは、拙著『戦後教育改革と道徳教育問題』（日本図書センター、2001年）及び拙稿「戦後教育において『宗教』はどのように論じられてきたか―宗教教育の歴史と今後の課題―」（公益財団法人中央教育研究所『学校における「宗教にかかわる教育」の研究（研究報告NO.78）』2012年）を参照のこと。
９　同上書、478頁。

則（因果律）に支配され自由を有していない。しかし、人間はこれだけでは満足できず、本来備わっている理性と自由意志によって、自然界や人間社会における事象の因果関係や、事物の本質を探究し、正不正、善悪の区別をなし、正及び善に従って行動し、不正と悪を避け、また美醜を区別し、美を愛し、醜を嫌悪する。つまり、「人間にはその本性において真善美に対する要求が備わっている」[10]のであり、その意味で「人格」とは、「人間が他の動物と異なって備えている品位ともいうべきもの」[11]と表現される。

「人格」は、手段ではなく自己目的であり、したがって「品位、尊厳をもっている」[12]という田中は、「人格」をさらに具体的に説明する。人間の精神生活には、年齢、修養、経験、天分、努力その他に従って種々の程度、段階が存在し得るが、「いやしくも人間である以上何人といえども人格の点において完全なものは存在しない」[13]と田中はいう。そして、人間としての一層完全な状態を望み、これに達しようとする努力をすることに人生の意義が存在するのであり、教育はこの「完全に対する努力の一種にほかならない」[14]。そして、それは、「被教育者の不完全を前提とし、それを一層完全な状態に接近せしめることの教育者（これには被教育者の側の協力が必要である）の働き」[15]を意味する。ここで問題となるのは、「完成された人格」とは何かということである。田中はこの問いに、次のように答える[16]。

> 教育的努力の標的である人格は、理想的な人間の類型でなければならない。そうしてかような理想的の型が如何なるものであるかは、不完全な現実の人間からではなくして、古来存在するところの宗教や世界観の諸体系に求められなければならない。これらの諸体系は、その教理、その理論、その歴史等においてそれぞれ特色をもっているが、それらの示すところの理想的の人間の型は大体において一致しているのである。それは一言で尽せば、神がかくあるべきものとして創造したところの人間である。かような意味で、すべての人間に関する問題、例えば道徳、政治、法、文化、経済等がその窮極において人間以上の世界すなわち宗教の世界につながりを有するごとく、教育の問題にしても現実の人間自体からしては解決され得ないで、それを超越する立場すなわち宗教の世界と関係をもってくるのである。（中略）要するに人格の完成は、完成された人格の標的なしには考え得られない。そうして完成された人格は、経験的人間には求め得られない。それは結局超人間的世界すなわち宗教に求めるほかはないのである。

10　田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、1961年）72頁。
11　同上書、73頁。
12　同上書、75頁。
13　同上書、78頁。
14　同上書、78頁。
15　同上書、79頁。
16　同上書、73頁。

こうした理解には敬虔なカトリック信者であった田中の宗教観が反映されているといえるが、教育基本法の第１条の「人格の完成」に宗教的な意味が込められていたことは重要である。さらに、こうした田中の理解は、旧教育基本法の第９条に対する解釈においてより明確に説明された。

宗教が教育の目的と世界観に関連を持っており、「道徳教育に基礎を与え、それを一層効果的ならしめる」と同時に、「人類の道徳的および文化的発達に偉大深甚な影響を及ぼした」[17]と田中はいう。そして田中は、宗教は「教育の内容材料としても重大な意義を有する。この意味において国家は教育上宗教に対して積極的の価値を認めなければならない」[18]と続けている。

法学者である田中は、憲法第20条及び第89条の趣旨は、特定の宗教を保護し、または維持する立場をとっておらず、また「宗教一般に対し敵対的態度をとってはいない」[19]、いわば「好意的中立主義」であると繰り返し述べている。つまり、憲法の立場は、無神論的、唯物主義世界観には立脚しておらず、憲法の宗教に対する態度は、「平等取扱の保障以上に出てはいない」[20]というのが田中の解釈であった。

そのため、旧教育基本法第９条第１項の「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない」という規定は、憲法に潜在する宗教に対する「好意的中立主義」を明瞭にしたものであり、「信仰や宗教の自由の当然の帰結」[21]であるとされた。

また、憲法の「好意的中立主義」からすれば、同法第２項「国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」という規定は、「中立主義と平等取扱主義を害しない範囲において宗教的要素が教育内容に取り入れられることは排斥すべきことではないのみならず、奨励されている」[22]というのが田中の解釈である。

田中は、憲法及び教育基本法の規定が禁止している宗教教育は宗派的なものに限られ、非宗派的なものは禁止されていないと繰り返す。そして、被教育者が宗教の何たるかを知らないとするならば、宗教に関する寛容の態度や宗教の社会生活上における地位も理解することは不可能である、という。宗教の何たるかを理解することが、同法第１項の趣旨を達成する前提であり、それゆえに「宗教に関する事項を教育内容の中に加えるべきことは当然」[23]である、というのが田中の立場であった。

17　田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、1961年）575頁。
18　同上書、575頁。
19　同上書、582頁。
20　同上書、582頁。
21　同上書、582頁。
22　同上書、584頁。
23　同上書、587頁。

２．田中耕太郎における宗教教育の方法

では田中は、「非宗派的宗教教育」を達成するための方法をどのように考えていたのであろうか。田中は、結局は学校や教師の良識と識見によって判断するほかはないとしながらも「人類の歴史上に現われた重要な諸宗教の重（ママ）な特色やそれらが演じた歴史的文化的役割に関しある程度の智識を与えることは有益のみならず必要である」と述べ、次のように続ける[24]。

> 例えば西洋史を学ぶ上において、クリスト教の出現、ローマ帝国のクリスト教化、東方教会の分離、中世における教会の政治的、文化的影響、とくにルネーサンス文化、ラテン・アメリカの征服、宗教改革、英国国教の分離、三十年戦争等を考えれば、クリスト教に関する智識は絶対に必要である。また東洋史に関しては、とくに仏教、道教、国史に関しては神仏および基の諸宗教に関する智識が要求されるのである。ただこれらの特定の宗教に関する智識を与える場合には絶対に客観的かつ公平な態度をとらなければならず、いやしくも教育が特定の宗教の伝道に陥ってはならないのである。

もっとも田中は、諸宗教に関する単なる歴史的かつ文化的な知識を授けるだけでは、「被教育者に宗教の本質や意義を理解させたことにはならない」[25]と述べている。「宗教が人間の改造や社会の進歩について有する偉大なる内的の力と使命とを理解させなければならない。国立および公立の学校はいずれかの宗教を説くことはできないが、宗教というものに対する畏敬の念を起させ、求道の要求を感じさせることは国立および公立の学校教育の範囲を逸脱しないのみか、大いに奨励さるべきことである」[26]というのが田中の主張である。

教師は種々の概念に基づいて宗教の重要な意義を教える。ただし、「生徒や児童がそのいずれかを学ぶかは全くかれらの自由に委せなければならぬのである」という田中は、さらに次のように続ける[27]。

> 宗教の人生に対するかような意義を理解せしめるために、宗教的な偉人の伝記を教材に使用するのは、およそ考えられる最も適切有効な方法である。有徳な模範的人物の生涯、教えのために殉じた人々の物語程印象深いものはない。すぐれた芸術家や科学者であって敬虔な信仰をもっていた者が、如何にその信仰と芸術や科学とを調和せしめたかまたは信仰故にその芸術や科学を偉大ならしめというような例は、若い世代の心に深い感銘を与えずにはおかないのである。

24　田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、1961年）588頁。
25　同上書、588～589頁。
26　同上書、588頁。
27　同上書、588頁。

このほかにも田中は、「課外に於て校長等の肝煎りに拠って、公平に一宗一派に偏らないで、その方面の権威者なり、或は学者等を招聘して、校友会等の催しで以てやると云うことは、これは非常に奨励すべき事柄」[28]と述べている。また後年には、「宗教の生命を喪失することなしに、有効な教育を施すには、各宗教宗派の教祖その他代表的の聖人、賢人、殉教者等の感銘すべき伝記や事蹟を教材とすることが適当な一つの方法ではないかと考えられる」[29]などと述べている。こうした田中の理解は、宗教的に対する知識を基軸とし、いわば「宗教的教養」を重視したものであった。

３．昭和22年度学習指導要領と宗教

教育基本法を受けて、昭和22年度版『学習指導要領　社会科編（Ⅱ）（試案）』の第９学年（中学校３学年）の単元「（ロ）宗教は、社会生活に対して、どんな影響を与えて来たか」は、宗教の内容を詳しく明記した。その「要旨」は、次のように記述されている。

> 世界の民族で、なんらかの形の宗教を持たないものはない。中でも仏教・キリスト教及び、回教は世界宗教といわれ、世界の三大宗教として世界の各地に行われ、多数の信徒を持っている。日本においても民族宗教である神道のほかに仏教・キリスト教が伝来したが、ことに仏教は深く国民の生活や文化に浸透して、多くの新しい宗派を発展させた。キリスト教は天文年間に伝わり、いろいろな困難を経て、明治時代に至り、制度発展の自由が認められるとともに国民の間に信じられるようになった。回教は、近年になって、移入されたばかりで信者はきわめて少ない。中国の儒教及び道教の思想的影響は非常に大きく、それらは、宗教としての体系をなさないがわれわれの生活に深いつながりを持っている。さらに固有の神道からいっそう宗教的な形態をとって発展したいわゆる教派神道は、中世ごろからそのきざしを見せ、近年ますます盛んになっている。
>
> なお社会生活が複雑になるにつれ、いろいろ異なった形態の宗教が多く生ずるのが常であるが、この傾向は、最近特に著しい社会現象となっている。このようにして、宗教は人類の歴史を通じて、その生活や文化に深い関連を保ち、人類の文化を形づくる重要な要素となっている。
>
> ところで、宗教がこのように、人類の社会現象として、重要な一面をなしているについては、一方多くの偉大な宗教者たちが、人類に永遠の福祉をもたらすこととを目ざして、自分の信仰を確立し、これを述べ伝えるとともに、その信教の自由を確立するために、きびしい努力と闘争とを続けて来た事実と忘れることができない。すでに

28　清水伸編『逐条　日本国憲法審議録』第２巻（原書房、1976年）451頁。

29　田中耕太郎『新憲法と文化』（国立書院、1946年）90頁。

述べたように、宗教が社会生活や、その文化のあらゆる部面に深いつながりを持っているものである上に、宗教上の団体においてその成員が強固に団結して、社会生活上の有力な勢力となりやすいので、多くの国々にあっては、宗教は、統治者とあるいは、強く結びつき、あるいはその絶えざる監視や、干渉や、激しい弾圧のもとにおかれるのが常であった。

（中略）このように、長い歴史と広い地域にわたる複雑な宗教の発展を見わたすと、宗教がいかに人間の社会生活に深い関係を持っており、したがって、また人間精神の内奥に深いむすびつきを持っているかがわかる。たいていの宗教は、人間に永遠の幸福への道を教えるとともに、現在の生活における行動に高い理想を示すものである。この二つのことがらのいずれに重点をおくかによって、いろいろの宗教のあり方が異なって来るが、この単元の目的は、ある種の宗教や、宗派や宗教的教設を唱道することではない。その任務は個人及び、社会生活の中で宗教が果たした役割に対して、理解を与えようとするにある。

この「要旨」に基づき、昭和22年度版『学習指導要領　社会科編（Ⅱ）（試案）』は、以下のような12項目に及ぶ目標と具体的な教材の排列の方向性を示した。

〈目標〉

㈠　宗教が各国民に共通に経験されるということを理解すること。
㈡　日本における宗教の種類について理解すること。
㈢　世界の宗教について、その種類と教理の一般とその重点とを理解すること。
㈣　社会生活の一部面と考えられる宗教の歴史的発展について理解すること。
㈤　神社･寺院･教会その他の宗教団体が行う社会的な仕事に対する理解を深めること。
㈥　家庭及び社会における宗教教育が一般の社会生活にどんな影響を与えるかを認識すること。
㈦　宗教が集団の連帯性を発展させるのに、いかに大きな影響力を持っているかということを認識すること。
㈧　宗教文化が社会生活を豊かにして来たことを認識すること。
㈨　科学精神の発展や社会の進歩に伴なって宗教がいかに洗練され変化しつゝあるかを理解すること。
㈩　宗教が個人の価値を確立するのに貢献していることを認識すること。
(十一)　信教の自由の必要とそのために過去の人々がいかに戦かって来たかを認識すること。
(十二)　他の人々の宗教を尊重すると共に自分の信仰によって、社会生活に障壁を築くことのないような寛容な態度を養うこと。

〈教材の排列〉

㈠　宗教にはどのような種類があるだろうか。

⑴　日本にはどのような宗教があるであろうか。

⑵　世界にはどのような宗教があるであろうか。

㈡　宗教はどのように発展して来たか。

⑴　世界の主要な宗教は、どのように発展して来たか。

⑵　日本において宗教はどのように発展して来たか。

㈢　宗教は個人及び社会に対してどのような影響を与えているか。

⑴　宗教の諸団体は、どのような社会的活動をしているか。

⑵　宗教は社会の生活と文化に対してどんな影響を与えているか。

⑶　一般に認められている宗教生活の面には、どのようなものがあるであろうか。

㈣　宗教と民主主義とはどのような関係をもっているか。

⑴　個人の自由と人権の尊重とに対して、ある宗教はどのような関係をもっているか。

⑵　宗教と近代精神とはどのような関係をもっているか。

⑶　信教の自由とはどういう意味であろうか。また、信教の自由と民主主義とはどのような関係をもっているか。

４．文部次官通達「社会科その他、初等および中等教育における宗教の取扱いについて」の教材観

文部省は、1949（昭和24）年10月25日に文部次官通達「社会科その他、初等および中等教育における宗教の取扱いについて」（文初庶第152号）を、都道府県教育委員会、都道府県知事、附属小、中、高等学校を有する直轄学校長、国立各種学校長、国立高等学校長宛に出した。

これは、「学校が主催して、礼拝や宗教的儀式、祭典に参加する目的をもつて神社、寺院、教会その他の宗教的施設を訪問してはならない。学校で主催するという意味は、学校で計画して団体で訪問すること、または個々の児童、生徒が学校から課せられて、神社、寺院、教会その他の宗教的施設を訪問することである」といった内容を示したものであり、1945（昭和20）年12月15日の連合国軍最高司令官総司令部（ＧＨＱ／ＳＣＡＰ）による指令「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止二関スル件」（いわゆる「神道指令」）の原則に抵触することがないように、各学校での指導の指針を示したものである。この文部次官通達は、宗教に関する教材の基準についても次のように明記している。

二　国立または公立の学校における宗教に関する教材の選択および取扱いについて

⑴　各教科の教育目標に照らして、必要な場合には、各種の宗教の教祖、慣行、制度、宗教団体の物的施設、厚生および教育活動、種々の宗教史上の事件などに関する事実を含んでもよい。これらの教育資料においては、特定の宗教的教理、慣行、制度、経験などを、価値がないものとして否認したり、あるいは特定のものを特に高く評価したりするような表現を用いてはならない。また科学と宗教とは両立しないものと仮定してはならない、このことは、自然現象を自然的原因に帰することを妨げるものではない。

⑵　社会科においては、宗教が社会生活の中で、どんな役割を果たして来たかを明らかにする点に重点がおかれなければならない。また適当な学年において、憲法の内容やその他の法律にもとづいて、信教の自由の意義を教えなければならない。

⑶　文学および語学の教科書においては文学的あるいは語学的価値があると認めて選択したものである限り、宗教的教材が含まれてもよい。しかし、その取扱いに当つては、その教材選択の主旨に反しないように注意しなければならない。

⑷　音楽、美術、建築の指導においては、教材として宗教的感化を受けた作品を利用してもよい。芸術的表現に対する宗教の影響を研究することは、望ましいことである。

⑸　学校図書館には、参考および研究のために、宗教に関する書籍や定期刊行物を備えつけてもよい。

⑹　各種の宗教の教理、歴史、哲学心理も客観的研究（比較研究あるいは特殊研究）を、新制高等学校における選択科目として設けてもよい、しかし特定の宗教のための宗教教育にならないように注意することが必要である。

敗戦後における連合国軍最高司令官総司令部（ＧＨＱ／ＳＣＡＰ）と日本側の宗教教育をめぐる交渉の中で、この文部次官通達の内容は両者にとっての一応の合意点となるものであり[30]、その後の宗教教育の基本線を提示するものとなった。

もっとも、この通達自体は1952（昭和27）年４月28日のサンフランシスコ講和条約によって、日本の主権が回復された時点で失効されている[31]。ただし、「神道指令」の主要な内容は、日本国憲法第20条に定める信教の自由や旧教育基本法第９条の宗教的中立の規定に組み込まれており、連合国軍最高司令官総司令部（ＧＨＱ／ＳＣＡＰ）の指令であって

30　詳しくは、前掲書『日本の宗教教育と宗教文化』（文化書房博文社、2004年）を参照のこと。

31　この通達は、その後も効力を有するものと考えられ、宗教教育の資料集等にもこの通達が収載されることが一般的であった。しかし、2008年（平成20）年３月27日の参議院文教科学委員会において、衛藤晟一議院（自民党）の質問に対して、渡海紀三朗文部科学大臣（当時）は、この通達が「戦後の特殊な状況下で作成されたものでありまして、（中略）すでに失効しているというふうに考えているところでございます」（『参議院文教科学委員会会議録』第３号、2008年３月27日、３頁）と述べている。

も、その内容が現行法令に適合すれば、今も有効であると解釈されている[32]。

５．文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』の内容

昭和22年版『学習指導要領　社会科編（Ⅱ）（試案)』及び1949（昭和24）年10月25日の文部次官通達「社会科その他、初等および中等教育における宗教の取扱いについて」の内容に基づき、文部省は1950（昭和25）年５月に中学３年生用の文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』（発行は教育出版株式会社）を編集・発刊した。全体で47頁からなる同書の目次は以下のようになっている（資料を参照)。

まえがき
第１章　宗教の形態とその種類
　1　宗教について考えてみよう
　2　日本にはどういう宗教があるか
　3　世界にはどんな宗教があるか
　4　宗教の中にはどんな形態があるか
第２章　宗教の歴史
　1　世界のおもな宗教はどのように発展して来たか
　2　日本では宗教はどのように発展して来たか
第３章　社会および個人に対する宗教の影響
　1　宗教団体はどんな社会的活動をしているか
　2　宗教は社会生活や文化に対してどんな影響を与えているか
第４章　宗教とわれわれの現代の生活
　1　個人の自由と人権の尊重とに対して宗教はどんな関係を持っているか
　2　われわれの生活における宗教と自然科学の協同
　3　信教の自由と民主主義とはどんな関係にあるか

『宗教と社会生活』の目次構成は、昭和22年度版『学習指導要領　社会科編（Ⅱ）（試案)』の「教材の排列」にほぼ一致していることがわかる。以下では、当時の宗教教育の内容を理解するために必要と思われる部分を中心に、同書の内容について紹介しておきたい。

〈まえがき〉

「まえがき」では、この社会科の単元が、「めいめいの宗教的な情操を、どう深めたらよいかというような問題を取り扱うのではない。また、ある宗教についての、よしあしを論

32　時事通信社『内外教育』(2008年４月18日号）19頁。

じたり、あるいは個人の宗教的な信念を批評したりするのではない」とした上で、「人々の社会的、文化的な発展に大きな影響を与えて来た宗教のいくつかの形態について学習し、人々の宗教的な体験が、美術・音楽・劇・詩・文学などの上にどんな姿であらわれて来たかを学ぼうとする」ことを目的とするとした。

また､「宗教は､人生の究極の意義に関係した根本的な問題に触れるものである｡したがって、宗教の真理については、実験室で証明されるような仕方で、万人がひとしく納得できるような絶対的な基準を求めることはできない。しかし、だからといって、個人の成長発展に対する宗教的経験の役割を小さく考えてよいということではない。また、りっぱな社会生活をつくりあげて行くために貢献する宗教を、軽く見てよいということにもならない。歴史を見れば、宗教のそういう意味と役割は，はっきりあらわれている」とした。さらに、「どんな場合でも、どんな社会条件でも、時や場所にかかわりなく、それを信ずる人々の心を動かす」のが宗教的精神であり、それは､「めいめいの人の気持では、自分自身にとってのただ一つの真理である」と説明される。

その上で信教の自由とは､「個人の生活でも、集団の生活でも、宗教の意味と役割とを認めようとする精神にもとづいている。人々はめいめいに自分自身の信ずるところにしたがって信仰し、宗教的行事を営む権利を与えられている。しかし、信教の自由は、一面では、自分と違う信仰を持つ人々に対する寛容と尊敬とを必要とするものである」とした上で、次のように続ける。

> 社会には、ある特定の宗教に対して、強い信仰を持っている人々があるかと思うと、一方にはその宗教に対して全く無関心で、他の宗教に対して熱心な人もある。さらに、どんな宗教も信じない人もいる。しかし、それにもかかわらず、宗教が人間の生活に対して大きな影響を持って来た事実は、だれも否定できないであろう。われわれは、社会科の学習として、宗教に関係した社会の事象について、広く研究し、その歴史的な発展についても、いく分学ぶことにしよう。それは、われわれの社会生活をつくりあげている文化の力を理解する助けとなるであろう。

〈第１章　　宗教の形態とその種類〉

第１章では、同書の目的は、宗教の信仰そのものについてではなく、「宗教とか教団というような宗教の社会的組織が、一般に社会生活にどんな影響を与えるか」を研究するとする。そして、「めいめいの家族によって信仰の態度もさまざまである。このような、一人一人の宗教信仰の自由ということは民主主義の根本精神の一つである」と説明しながら、宗派や教団が、「一つの宗教的な組織であると同時に、社会的な組織でもある」とした上で信仰や宗教心を次のように説明する。

> 礼拝とか、読経とか、その他いろいろの行事は、そういう宗教的組織と結びついて

行われている。

そして、それらはまた、人々の宗教生活や信仰のあらわれである。こういう営みにあずかっている人々の心の持ち方や態度、すなわち、信仰する人の心こそ、宗教的な心情であって、これを信仰とか宗教心とかいうことができる。（中略）宗教や宗教的組織が社会に影響を与えている以上、それについて勉強することはさしつかえない。単にさしつかえないのみならず、社会生活をよく理解する上にきわめてたいせつなことである。

自分の家族や近親に死者があって、葬式の行われるような場合に、人はしみじみと宗教のことを考える。それは、人間の生活を常に強く脅（おびや）かしている死という重大な出来事に直面して、人間の生命と自分が生きているということについての反省が生ずるからである。宗教は、人間について、また、人間の生や死について、いろいろなことを教えている。それで、このような教えは、宗教の重要な部分となり、人間の生活にとってもたいせつな意味を持つ。

第１章では、日本での葬式、お宮参り、七五三、結婚式などの宗教行事を説明する一方、神道、仏教、キリスト教の社会との結びつきを歴史的に説明する。また、道祖神や農村での種まきや取り入れの祭り、さらに各地の年中行事にも民族としての宗教的要素が見られ、それらの多くがわれわれの日常生活と深く結びついているとする。そして、「わが国では、かような一般的な宗教行事のさまざまなものが重なりあったり、別々になったりして、次第に発展して来ている。一般的に言った場合には、日本の宗教の一つの特徴がここにあるといってさしつかえないだろう」と述べている。

また、世界の宗教としては、仏教、キリスト教、回教（イスラム教）の「世界三大宗教」について説明する一方、組織的な教理を持たない古代の宗教や原始宗教についても言及している。「信仰は、多くの場合に、人間の社会的な行動となって外面にあらわれる。礼拝や読経や祈祷（とう）などは信仰のあらわれである。このような宗教の儀礼的なものは世界宗教だけにあるのではない。むしろ経典を持たない原始宗教では、かえって宗教儀礼がたいせつな要素になっている」としている。

第１章では、組織的な宗教は、「一般の社会生活に対して影響を持つ有力な社会的組織であり、社会的集団である」としながら、ある宗教集団の人々は、「教育をよくしたり、健康をたかめたり、レクリエーションの施設をつくったりする為に働く。また国や地方の政治を健全ならしめ、その腐敗を防ぐような働きもする。これらは、社会的な力として宗教の持つ重要な影響である」と指摘している。

〈第２章　宗教の歴史〉

第２章では、「１　世界のおもな宗教はどのように発展してきたか」の中で、（１）仏教（２）キリスト教（３）回教（イスラム教）の、「世界三大宗教」歴史が整理して記述され

る。また、日本の宗教については、「2　日本では宗教はどのように発展して来たか」の中で、自然崇拝や祖霊崇拝、動植物の霊魂崇拝などが古代日本人の宗教観念であるとしながら、神道の成り立ちを説明する。特に、神道と仏教との関係については次のように説明されている。

　神社信仰は第7世紀末までは著しい発達を示さなかったが、これは明らかに佛教の儀礼や行事の影響に関係のあることである。それが、神道（神の道）とよばれるようになったのは、佛法（佛の法）に対する区別のためである。この二つは両立しながら次第に結びついて、両部（りょうぶ）神道とよばれるものになった。しかし、この二つは結びつきはしたものの、家庭や部落の実際生活では、それぞれ異なった部門を担当する場合が多かった。誕生や結婚や季節ごとの行事、それから戦勝などはおもに神道がつかさどった。説教をしたり、制度組織を整えたり、葬式をしたりすることは、佛教の役目であった。日本全体に行われていた祖先崇拝は、神道にも佛教にも共通だった。

　また仏教については、これが奈良時代には、わが国の精神的、文化的、社会的、政治的な生活に対して大きな影響を与えたとしながら、鎌倉新仏教、江戸時代の檀家制度について説明する。さらに、明治政府の神仏分離と神社保護の政策が、仏教にとっては大きな痛手であり、仏像や仏具の破壊と、経典と寺院までもが焼かれたことは、「単なる宗教の中の問題にとどまらず重大な社会問題ともなった」と記述している。
　キリスト教については、ザビエルの布教から、江戸幕府によるキリスト教の「禁教」と迫害、潜伏（隠れ）キリシタンの歴史的な経緯について説明するとともに、中国の陰陽五行説に基づく陰陽道や修験道などにも言及している。

〈第3章　社会および個人に対する宗教の影響〉

「一つの宗教を信ずる者は、信仰を同じくする人々と共に集り、互に助け合っていく。そしてまた、自分の信仰を他の人々にも伝え、ひとりでも多く同信の人のふえることを望むものである」と述べ、宗教の伝道が、病院その他の医療機関、孤児院、養老院、少年保護所、浮浪児収容所などの社会事業を含むことも多いと説明する。
　ただし、宗教団体の社会事業は一般の社会事業と異なる側面もあると指摘する。その違いは、宗教団体の社会事業が「宗教的信念のあらわれとして、宗教の名において行われるところにある。これらの仕事にたずさわる人々は、多く人間愛の精神によって動かされている。（中略）こういう人たちを動かすのは、自分の家族のみならず、一般の人々の幸福に対する広い気持である」と説明される。
　宗教が社会的な組織であることを強調する同書の立場は、氏神祭り、仏陀の誕生会、クリスマスという宗教行事も宗教の社会的活動の側面があるとする。しかし、こうした宗教的な「まつり」が本来の宗教的な意味を失い、単なる「おまつり騒ぎ」になってしまって

いる場合もあることを指摘する。

また、宗教の多くは、その教えの中に倫理とか道徳を含んでおり、仏陀の慈悲やイエスの隣人愛はわれわれの社会生活を安らかにし、豊かにする意味を持っていると説明する。さらに、宗教はわれわれの日常生活の一部として、社会の様々な要素と互いに深く関係しているとして、特に宗教と芸術の関係を次のように述べる。

> 「宗教と芸術との密接な関係は、日本においても、能や、その他のすぐれた演劇、奈良・京都などの寺院の建築、日光・伊勢などのやしろの造りにも見られるところである。一般の文化に対して、宗教は大きな刺戟ともなり影響を持つ。古代・中世の文化が、宗教中心の文化であったことは、すでに歴史的な事実として知られている。とくに、文学・絵画・彫刻・音楽などのような芸術に対しての宗教の影響は著しい。その題材や表現が宗教的だというばかりでなく、その制作の動機に作者の宗教心が動いている場合もある。宗教と文化の関係は、ひじょうに密接である」

〈第４章　宗教とわれわれの現代の生活〉

本章では特に、宗教と自然科学がわれわれの生活の中で互いに結びついている二つの側面を表現していると述べる。絶対的なものと人間との関係はどうか、創造的な生命力の根源の問題、すべての人間の価値や精神生活の向上などは宗教の問題であるのに対して、「実験室の中で観察することのできるような自然の力を対象としている」のは自然科学の問題であるという。

そして、「宗教と科学とは対立するものではない。互に完成し合うものである。いつの時代においても、偉大な思想家は、熱心な信仰者であった」というマックス・プランクの言葉を引用しながら、「科学と宗教とは、人間の生活の上で互に補い合って行く二つの面と考えることがたいせつである。そして、それぞれが社会の一員としての人間の幸福に役立つような道を見いだして行かねばならない。科学と宗教は、それぞれ異なった方法で、生命の尊さを強調し、生活の調和と統一を高めて行くのである」としている。

また本章では、明治以降の宗教政策の歴史に言及している。特に、神社崇敬が宗教とは別個の国民道徳の源として一般の宗教から区別された点について、「本来宗教であるものを、宗教ではないとして特別扱いをするかたよった政策からは、ほんとうの信教の自由が生まれるはずはなかった」と批判して、「ほんとうに信教の自由を持つ国民のみが、ほんとうの個人の自由を持つことができて、真の人権の尊重があるというのは、歴史の上に明らかな事実である」とした。その上で本書は次のようにまとめられた。

> 自分が信仰上、だれからも強制されたり圧迫されたりしないということは、同時に、自分はだれに対しても、強制したり圧迫したりしないということである。自分の立場と同じように他人の立場をも認めるのが、民主主義の精神である。そして、これはま

た、寛容の精神であり、真の宗教の精神である。
宗教的自由の精神や、宗教的な寛容・理解・協力の精神は、社会生活や国民生活にとってたいせつである。このような精神にみちた宗教は人類を向上させ、世界平和に貢献することができる。
われわれは生徒として、個人生活、集団生活の意味や目的について、幅の広い、寛容な、聡明な理解と態度とをやしなわなければならない。宗教的な価値が人間の社会生活や個人生活をどんなに高めてくれるかを、よく理解し、また、日常の問題を処するにあたり、宗教的な価値と調和した解決を求めて行くことによって、自分の生活が、どんなに豊かな意義深いものになって行くかということを知らなければならない。

おわりに

昭和26年度版『学習指導要領　一般編（試案）』には、「宗教についての正しい理解と態度とを持つようになる」という表現は残されたが、これ以降の学習指導要領においては、「宗教」の内容に関する記述はなくなっていく。そのため、本稿で紹介した『宗教と社会生活』が、実際にはどの程度の役割を教育実践に及ぼしたのかは疑問である。

ただし、社会生活における宗教の意味を歴史的に整理し、教育における「宗教」の意味を説明したその内容は、戦後教育の宗教教育を考える上で特筆すべきものといえる。しかも同書が、「めいめいの宗教的な情操を、どう深めたらよいかというような問題を取り扱うのではない」という立場を堅持したことは、「宗教的情操」の概念の明確化に傾斜し、その議論に停滞することで混迷した戦後の議論とは一線を画すものであった点でも重要である。なぜなら、これは宗教教育の具体的なモデルを提示しており、同時に新教育基本法の「宗教に関する一般的な教養」の意味を考える上でも示唆的と考えられるからである[33]。

さて、『宗教と社会生活』は、明らかに「神」「仏」「天」といった「永遠絶対的なもの」を前提として記述されていたことはいうまでもない。しかし、1963（昭和38）年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」を契機として、学校教育、特に道徳教育の分野でも「永遠絶対的なもの」としての宗教的な存在には言及されなくなり、いわば宗教的な存在を前提としない「宗教的情操」の立場が一般化していくことになる[34]。こうした立場は、宗教団体や宗教学者などが模索した宗教教育の内容とは異質であ

33　この点の可能性については、前掲の拙稿「戦後教育において『宗教』はどのように論じられてきたか―宗教教育の歴史と今後の課題―」においても言及しているので参照のこと。

34　この点の詳細については、拙著『道徳教育の取扱説明書―教科化の必要性を考える』、『戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代』で詳しく論じた。

り[35]、両者はほとんど交差することなく距離を広げていった。この二つの立場が、どのような宗教教育の具体的な内容を模索し、いかなる課題を抱えることになるかを検討するのが次回以降の課題である。

35　宗教団体による当時の研究としては、日本宗教連盟編『日本に於ける宗教教育』（日本宗教連盟、1948年）や國學院大學宗教研究室（代表：折口信夫）編『社会科における宗教の取扱い方―学校教育・社会教育の実際問題』（国連出版社、1951年）などが注目される。

文部省著作教科書

宗 教 と 社 会 生 活

社　会　科　14　(ロ)

目　次

まえがき

人間には、宗教的なものが表面にあらわれている人もあるし、あらわれていない人もある。しかし、だれにとつ(ママ)ても、宗教的な経験をしたり、また、宗教的な信念や確信を持ったりすることは不可能ではない。

宗教というものは、今まで、あらゆる民族の間に、いろいろな形であらわれて来た。そして、その考え方ややり方には違いがあっても、多くの人々は、宗教によって、人生の意味や神秘をとこうと試みて来た。それにしたがって、心のもち方や生活の理想を打ち立てても来た。そして、それは個人生活や社会生活を向上させるのに役立って来たのである。このようなさまざまの形の宗教的な経験や信念が人間の社会的発展に与えて来た影響は、広い世界で、場所を異にするにしたがって、さまざまである。

この社会科の単元では、めいめいの宗教的な情操を、どう深めたらよいかというような問題を取り扱うのではない。また、ある宗教についての、よしあしを論じたり、あるいは個人の宗教的な信念を批評したりするのではない。われわれは、ここでは、人々の社会的、文化的な発展に大

きな影響を与えて来た宗教のいくつかの形態について学習し、人々の宗教的な体験が、美術・音楽・劇・詩・文学などの上にどんな姿であらわれて来たかを学ぼうとするのである。

長い歴史を通じて、われわれの祖先たちの生活に影響を与えているような宗教でも、必ずしも古い形を現在までそのままに保っているとは限らない。同じ一つの宗教も、時の流れや社会的な環境やその他のさまざまの条件の変化につれて、その形を変えている。

ひと口に宗教的体験といってしまう場合もあるが、社会生活を観察してみるとすぐわかるように、宗教というものは一種類ではない。それには、いろいろの形がある。これは、宗教というものの本来の性質にもとづいていると考えられよう。宗教は、人生の究極の意義に関係した根本的な問題に触れるものである。したがって、宗教の真理については、実験室で証明されるような仕方で、万人がひとしく納得できるような絶対的な基準を求めることはできない。しかし、だからといって、個人の成長発展に対する宗教的経験の役割を小さく考えてよいということではない。また、りっぱな社会生活をつくりあげて行くために貢献する宗教を、軽く見てよいということにもならない。歴史を見れば、宗教のそういう意味と役割は、はっきりあらわれている。

人間の生活の中には、目で見ることも、手で触れることもできない、さまざまな力が強く働いている。見ることも触れることもできないけれども、これらが、実際に生活の上におよぼす影響によって、われわれは、その力がどんなものであるかを知ることができる。われわれは、電子や原子を目で見ることはできない。しかし、われわれは、電気や原子力がどういうふうに働くかを説明することはできる。そして、われわれの生活は、それによって大きな影響を受けている。

宗教的精神は、どんな場合でも、どんな社会条件でも、時や場所にかかわりなく、それを信ずる人々の心を動かす。めいめいの人の気持では、自分自身にとってのただ一つの真理である。文化の進んだ国々で、熱心な信徒の集団を持った宗教教団が肩を並べてたくさん存在するのは、そのためである。日本の新憲法では、国民のすべてが、男も女もおとなも子どもも、めいめい自分自身の欲する宗教的信念を持つことができる。

信教の自由は、ほとんどすべての近代国家で実行されている。これは、個人の生活でも、集団の生活でも、宗教の意味と役割とを認めようとする精神にもとづいている。人々はめいめいに自分自身の信ずるところにしたがって信仰し、宗教的行事を営む権利を与えられている。しかし、信教の自由は、一面では、自分と違う信仰を持つ人々に対する寛容と尊敬とを必要とするものである。人々は、どんな宗教団体を組織しようと、またその宗教をひろめようと、他から干渉されないことを法律ははっきりと認めている。さらに、この信教の自由の精神にしたがえば、政府が国民の自由な宗教的精神の表現を制限したり、圧迫を加えたりすることは好ましくないし、また、そうはできないことになっている。

民主主義では、政府は国民の意志を表現するものでなければならない。国民のひとりひとりは、政府の施策を批評する自由を持っている。人々は自分の宗教的信念や経験から生まれた道徳的原理にもとづいて政府の施策を判断してさしつかえない。しかし、信教の自由は、どんな宗教集団も、それが政府と直接の関係を結んで、国家的機関となることを許さない。また、選挙権や公職の資格審査をする場合に、宗教的な条件を加えることは認めない。

社会には、ある特定の宗教に対して、強い信仰を持っている人々があるかと思うと、一方には

その宗教に対して全く無関心で、他の宗教に対して熱心な人もある。さらに、どんな宗教も信じない人もいる。しかし、それにもかかわらず、宗教が人間の生活に対して大きな影響を持って来た事実は、だれも否定できないであろう。われわれは、社会科の学習として、宗教に関係した社会の事象について、広く研究し、その歴史的な発展についても、いく分学ぶことにしよう。それは、われわれの社会生活をつくりあげている文化の力を理解する助けとなるであろう。

第1章　宗教の形態とその種類

1　宗教について考えてみよう

北極探検家として有名なノールウエーのナンセンの日記に、次のような一節がある。
「この沈黙している北極の星の夜に取りまかれて、自分はまったく赤裸々な単純さで、大自然と向きあっている。自分は敬虔（けん）な心をもって永遠なるものの足下にひざまずいて耳を澄ます。そして自分には万物の主宰者たり宇宙の中心たる神がわかって来る。」

これは、自然科学者であり、かつ探検家である人の記録であるが、こういう種類の経験は、決してこの人だけに限られたものではない。高い山にのぼったり、大洋を見渡したりして、大自然の懐（ふところ）に抱かれた時には、われわれもまた、一種の感情を味わう。それは、ふだんのいそがしい生活において接するのとは異なったものである。何か十分にことばでは言いあらわすことので（ママ）ないような、偉大な宇宙の力の感じである。

これはたしかに、一つの宗教的な感じである。しかし、こういう経験だけが宗教ではない。われわれの日常生活の出来事の中には、宗教的なものの影響が色々に織り込まれている。家庭生活や社会生活の中にも、それが見られる。そこで、まず、自分の周囲を見まわして、観察してみよう。ある家庭には、神だなや仏壇があるだろう。その前でいろいろな行事やまつりが営まれる。

中には、神だなはあるが、仏壇のない家庭もあるだろう。また、その反対の家庭もある。キリスト教の家庭では、仏壇も神だなもないだろう。そしてそのかわりに、家族が崇敬している宗教的な象徴や絵画の掲げてある場合もある。もし、自分の家に仏壇があれば、自分の家の宗教は仏教であることがわかる。神だなだけしかない家の宗教は、おそらく神道と考えてよいであろう。

中には、神だなもあるし仏壇もあって、両方の行事やまつりをする家庭もある。キリスト教的な家庭生活は、その宗教行事や聖書の研究を通して、家庭の生活の上にあらわれて来る。中には、自分一人だけはキリスト教とか仏教とかを信仰しているけれども、家族は別な宗教を信じているというような人もある。同じ一つの家庭の中にも、いろいろの宗教があり得るわけである。めいめいの家族によって信仰の態度もさまざまである。このような、一人一人の宗教信仰の自由ということは民主主義の根本精神の一つである。

このようにして、神だなや、仏壇や、キリスト教の教会、その他の宗教的なものを調べてみる。そうすると、われわれの社会に影響を与えている宗教について、いろいろなことがわかって来る。神だなとか仏壇とかキリスト教のしるしになる宗教的なものなどが家庭にあったり、また、世間に宗教的な建物が建てられたりしているのは、それらのものが、その個人や社会の中にある宗教的信仰や感情に、深いつながりを持っているからである。

資料『宗教と社会生活』

宗教行事も、家庭により、個人により、それぞれ異なっている。たとえば、仏壇のある家には、時折、お寺から坊さんが来て、お経を読むであろう。かような家庭の人々は宗教ということばをきいた場合に、きっとお寺や坊さんのことを考えるであろう。さらに、神社・寺院・教会というような宗教的な建物には、それに奉仕している人々がある。それは、神職・僧侶（りょ）・牧師などである。宗教ということばをわれわれは、通常、信仰・儀礼・行事・教団組織を含めた意味に用いる。この書物で特に研究しようとしているのは、宗教とか教団というような宗教の社会的な組織が、一般の社会生活にどんな影響を与えるかを中心とするのであって、われわれが目的とするのは、宗教の信仰そのものについての研究ではない。

日本では、昔は宗教とはいわず、おもに宗旨などといっていた。宗教ということばが広く用いられるようになったのは、明治以後のことである。今でも、「あなたのうちの宗旨はなんですか。」ときかれたり、「わたしの家の宗旨はなになに宗です。」といったりすることがあるのは、それ故である。かように、なになに宗とか、なになに派とかいうような場合には、宗教的な教団をさす意味である場合が多い。なになに宗とか、なになに派とかいう教団は、一つの宗教的な組織であると同時に、社会的な組織でもある。

そして、社会生活をつくりあげる一部となり、その発達にあずかっているものである。礼拝とか、読経とか、その他いろいろの行事は、そういう宗教的組織と結びついて行われている。

そして、それらはまた、人々の宗教生活や信仰のあらわれである。こういう営みにあずかっている人々の心の持ち方や態度、すなわち、信仰する人の心こそ、宗教的な心情であって、これを信仰とか宗教心とかいうことができる。

その宗教心にもとづいて、いろいろの宗教の教理や行事がある。

われわれの新憲法は、国民のめいめいに対して、自分の欲する信仰を持つ自由を保障し、かつ、宗教を国家から分離させている。だからある一つの宗教信仰を、公立の学校で教え込むことはできないことになる。

しかし、宗教や宗教的組織が社会に影響を与えている以上、それについて勉強することはさしつかえない。単にさしつかえないのみならず、社会生活をよく理解する上にきわめてたいせつなことである。

自分の家族や近親に死者があって、葬式の行われるような場合に、人はしみじみと宗教のことを考える。それは、人間の生活を常に強く脅（おびや）かしている死という重大な出来事に直面して、人間の生命と自分が生きているということについての反省が生ずるからである。宗教は、人間について、また、人間の生や死について、いろいろなことを教えている。それで、このような教えは、宗教の重要な部分となり、人間の生活にとってもたいせつな意味を持つ。しかし、宗教の中には、さらに、この社会に生活している人間にとっての人と人との間がらについて、特に教えの重点をおいているものもある。もとより、その信じ方は、個人個人めいめいが、みな違っていてよい。また、どの教えを信ずるかは、まったく個人の自由である。同じ家庭の中で、家族がそれぞれ異なる宗教を信じていることがあるのもこのためである。

このように考えて来ると、はっきりして来るのは、宗教ということばがいろいろに使われ、さまざまな異なった意味を持っているということである。ある場合には、人間の心の中の動きをさ

すように考えられるであろう。また、ある場合には、社会の制度となっているものをさすように感じられるであろう。すなわち、大きくわけて、宗教という同じことばで、個人的な生活と社会的なものとの二つの面があわされていることがわかる。それ故、常識的な日常の会話の中では、われわれは宗教ということばに、いろいろな意味を与えて用いていることを知らなければならない。

ここで、われわれが調べようとしているのは、教義や信仰の批判ではなく、社会組織や社会生活に対して宗教がどんな影響を与えたかということである。

2　日本にはどういう宗教があるか

まず、家庭で行われている宗教行事について考えてみよう。われわれにとっておそらくもっとも印象の深い宗教行事は、さきにものべたように人が死んだ時の葬式である。しかし、葬式がたいせつであることはいうまでもないが、このほかに、それに劣らずたいせつな宗教的な行事が、人間の一生の間にはたくさんある。

まず、人が生まれた時、しばしば宗教行事が行われる。それは、新たに生まれて来た子どもの誕生を祝い、そのすこやかな成長を祈るためである。しかしそればかりではなく、母親にとって大きな出来事である妊娠と出産とが無事に終ることを祈り、またそれの終ったことを感謝する意味もともなっている。子どもが大きくなれば、昔から七五三のお祝いをして神社におまいりする。また、おとなになって結婚の際にも、これをお祝いするための宗教行事がしばしば行われて来た。このように個人の一生を通じて、いろいろな家庭的な宗教行事が行われるのである。ただそれがどの宗教のやり方で行われるかによって、行事そのものにも相違が出て来るのである。また、われわれの家庭で行われる場合に、どの行事もがすべて同じ一つの宗教によっているとは限らない。誕生の儀式は神道で行われ、葬式は佛教で行われることもある。家庭から一歩外へ出てみても、重要な出来事を記念するためのいろいろな形の宗教的な営みを、社会の中に観察することができる。

キリスト教の家庭や社会でも、誕生や結婚や死に際しては、宗教的な儀礼が行われる。それは同じような精神的な意味や社会的な意義を持っている。

昔から人々が比較的狭い社会環境の中で生活して来た地方では、どの家にも同じような信仰が行われているのを見る。隣近所ばかりでなく、一つの部落や一つの村に、同じような信仰が行われていることもめずらしくない。農村では、一般に人々の営む宗教の組織はそんなに複雑ではない。ところが、都会になると大都会になればなるほど、いろいろな宗教が入り乱れている。自分の家庭の宗教と隣の家庭の宗教とが全く異なっているようなことも多い。神社・寺院・教会などが並び立って、それぞれめいめいの活動をしている。

宗教を見るとその多くのものは、さらに幾つかの宗派に分かれている。それらの宗派は、それぞれの土地と宗教的にも社会的にも結びついている。これらの宗教が、どのように発達して来たか、そして現在に及んだか、これを教えるものは、宗教と社会の歴史である。

日本にもっとも古くからある宗教は神道である。上代に、佛教がインドから中国・朝鮮を通って伝来した。その後、第16世紀には、キリスト教が伝えられ、いろいろな時期に伝道が試みられた。

日本に行われているおもな宗教といえば、大体これらの三つである。これらはさらに、それぞ

れたくさんの宗派に分かれている。しかし、これらのようなはっきりと組織だった宗派のほかに、特殊な形の行事にも、古くから行われている宗教的なものがある。路傍に立っている道祖神のように、民衆の習俗として信仰されて来たものなどはこれである。また、種まきや取り入れのまつりが農村で行われるのもそれである。その他の各地の年中行事にこの種類のものが見られる。それらの多くは、われわれの日常生活と深く結びつている。わが国では、かような一般的な宗教行事のさまざまのものが重なりあったり、別々になったりして、次第に発展して来ている。一般的に言った場合には、日本の宗教の一つの特徴がここにあるといってさしつかえないだろう。

仏教やキリスト教は、日本人がもとから持っていた信仰ではなく、外国から入って来たものである。しかし、宗教は人間の心や生活の奥底深くまでしみこんで行くものであるから、いつまでも外来のものとしてとどまってはいない。仏教は日本人の日常生活の中にとけこみ、芸術や文学やその他の文化の上に、きわめて大きな影響を与えている。今では外来宗教というような感じは全くなくなってしまった。キリスト教にしても、日本ではまだその歴史は比較的に浅いけれども、すでに、文化の上でも、また、純粋に宗教的な意味でも大きな影響を与えている。今後もそれは続くであろう。

われわれ日本人に対して、仏教やキリスト教は外来宗教として大きな感化をおよぼしたが、このほかにも、中国の儒教や道教は、古くから日本人の思想や生活に根強い影響を与えている。儒教は宗教というよりも、むしろ倫理・道徳として、社会の秩序や、家族制度、階級組織等の発達に、重要な役割をはたして来た。また、道教の中に含まれたいろいろな通俗的な信仰には、民衆の日常生活にはいりこみ、民間信仰として、現在におよんでいるものが少なくない。儒教と道教とは、仏教やキリスト教の伝来とは異なった形で、わが国に受け入れられ、民衆の間に深くしみこんだのである。このほか、日本の長い歴史の間にはわずかではあるが、インド教やラマ教などの間接な影響もある。それらは、いろいろな外来文化と結びついてはいって来て、芸術や宗教に影響を与えた。

このように、わが国社会の発達に影響を与えた宗教をあげてみると、かなり多くの種類のものを数えることができるのである。

3　世界にはどんな宗教があるか

世界には、いろいろな民族が住んでいる。その中には、高い文化を持っているものもあれば、文化の単純なものもある。単純な文化しか発達していない民族は、原始民族とよばれている。そういう民族の生活にも、宗教的な力が強く働いており、そのようなものを、原始宗教という。原始宗教を考えに入れれば、世界には宗教の影響のない社会生活をしている民族はいないということができよう。

われわれは、ごく常識的に、仏教・キリスト教・回教のことを世界三大宗教とよんでいる。この三つは、その信者の数も多く、分布地域も広く、またその歴史も古く、社会的、文化的な影響も大きい。しかし、これらの宗教は、どれもはじめから大宗教であったわけではない。仏教は釈尊によって、キリスト教はイエスによって、また回教はマホメットによって説かれた教えから、

展開した宗教である。釈尊やイエスやマホメットの弟子たちは、その師の教えを広い地域に広めた。その信仰が一つの民族を越えて、世界中に広まるようになった宗教のことを、世界宗教とよんでいるが、キリスト教・仏教・回教は、このような意味で、どれも世界宗教である。

4　宗教の中にはどんな形態があるか

古代の宗教や原始宗教には、組織立った教理というものがない場合が多い。それは、宗教的天才とか、予言者とかいわれるようなすぐれた宗教家によって説きはじめられた宗教ではなく、部族や民族などに間接に結びついているものであるからである。それは、それらの社会に属している人々にとっての、文字に書かれることのない共通の信仰であり慣習である。逆にいえば、かれらの社会生活そのものが、一種の宗教生活となっている。それ故、一般的な社会的訓練とは別の特殊な宗教的な教えを必要としないのである。中には、だんだん発達して行く間に、多少教理に近いようなものを形成して行くこともある。しかし、その性質や内容を見ると、統一のない断片的な信仰が多く、世界宗教の創唱者たちによって説かれたような、特定の教理や思想を中心とした教えとは、はっきり異なっている。

世界宗教をはじめた宗教家たちの教えは、これを聞いた弟子や信者たちによって書きしるされ、伝えられ、書物の形になっている。それは、その宗教を信ずる者の間に受けつがれている。これが経典である。なになに経というような仏教の経典、新約聖書と旧約聖書からなるキリスト教のバイブル(聖書)、回教のコーランなどがこれである。仏教の儀式に列した場合、われわれは読経をきくであろう。きいただけではその意味はわからないが、実際は仏陀の教えが読まれているのである。

宗教を信ずる者にとって、その宗教の経典はたいせつなものである。仏教のようにひじょうに沢山の経典をもつ宗教では、各宗派は、その中で、めいめいある特別の経典を選んで、それを自分たちのよりどころにしている。このように、同じ宗教のなかでも、教説の中のどこに重点をおくかによって、宗派の相違があらわれて来る。場合によっては、同一の経典に対する解釈の違いによって、宗派の分裂を起こすこともある。

宗教を信ずるものは、かような経典に書かれていることを信仰し、その教えを実際に行うことを目指して進む。だから、信仰は、多くの場合に、人間の社会的な行動となって外面にあらわれる。礼拝や読経や祈祷(とう)などは信仰のあらわれである。このような宗教の儀礼的なものは世界宗教だけにあるのではない。むしろ経典をもたない原始宗教では、かえって宗教儀礼がたいせつな要素になっている。

宗教儀礼は、一般に、行動や儀式によって表現される。信仰が宗教の内面的な要素となっているのに対して、これは外面的な要素であるといえるだろう。この点から見て、その内外の関係、すなわち信仰と儀礼とは、宗教の重要な要素をなすものである。けれども、この二つをあげただけでは、まだわれわれが宗教といっているものの全体をつくすことはできない。たとえば、宗教儀礼を行う場所が定まり、殿堂のような特別のものができ、定まった時間にそこで祭事を営むようになると、宗教は相当に組織立って来る。そしてさらに、神職とか僧侶(りょ)とか牧師などのような宗教を営む専門家ができて来ると、この組織は、いっそうととのった形をとる。

宗教もこのような形態にまでなって来ると、それは既に一般の社会生活に対して影響を持つ有力な社会的組織であり、社会的集団である。宗教は、一般の社会の中にあって多くの集団つくるものといえるだろう。したがって教育機関などのような、いろいろの社会的な集団とも関係をもつ。そして、互に影響し合うのである。

よく組織された宗教集団に属している人々は、お互同志が社会的にも強く結びついている。そこで、それぞれの宗教は、宗教とは直接に関係のない日常生活の面にも、影響を与えることになる。見知らぬ他人も含んだすべての人々に対する同情や親切を説く信仰にもとづいて、ある宗教集団の人々は、教育をよくしたり、健康をたかめたり、レクリエーションの施設をつくったりする為に働く。また国や地方の政治を健全ならしめ、その腐敗を防ぐような働きもする。これらは、社会的な力として宗教の持つ重要な影響である。

宗教は、このようにして社会の中に存在している。宗教は社会的なものである。しかし、前にも触れたように、宗教の意味は複雑で、いろいろに解釈することができる。ある人々は、宗教は、人間の心の問題であり、したがって個人の信仰が根本であると考える。また、ある人々は、信仰だけでは十分ではないと考え、他人の幸福のために行いにまでその心があらわさるべきであるとする。このように、見方によって、宗教の理解の仕方は異なるのである。

今までに行われて来た普通の分類の仕方は、なにかの基準にもとづいて、世界のあらゆる宗教を二つか三つに分けることだった。たとえば、神という観念を基準として、一神教（一神の崇拝）と多神教（多数の神々の崇拝）とに分けた。また、地理的範囲を基準として、世界宗教と民族宗教とに分けた。さらに、生活文化の程度を基準として、文化宗教と原始宗教というように分類して来た。このように分類はいろいろの角度から行われるが、これらは宗教という社会現象を理解し論ずるための便宜にすぎない。

第２章　宗教の歴史

1　世界のおもな宗教はどのように発展してきたか

われわれは、世界には多くの宗教のあることを学んだ、その中でも仏教と、キリスト教徒と、回教とは、その分布が広いので、三つの世界宗教として知られている。これらの宗教が、その発生以来、どのようにして発展して来たかを、簡単にながめてみよう。

(1)　仏　教

仏教は、仏陀（ぶつだ）によって説かれた教えにもとづいている。仏陀は、紀元前第６世紀に、インドのヒマラヤ山の南麓（ろく）に生まれた。仏陀は、インドのその当時の伝統的な教えにあきたらず、人間を苦しみから救うことを目的に、みずから修業を積んで、仏陀（覚者）の自覚を得たのである。その教えの中心は、すべての人々を彼自身と同じような悟りに導いて、人間を苦しみから救うことであった。仏教は、紀元前第３世紀の中頃には、南インドからセイロンにかけて広がった。経典の編集、仏像の製作なども次第に行われた。王侯の保護とすぐれた指導者の輩出によって、教学も盛んになり、広く各地に伝ぱした。しかし、第７世紀頃から、インド教の流派の影響をうけるようになり、第８世紀以後になると、回教の興隆におされるという状勢もあり、インドにおける

仏教は次第にその力を失った。

しかし、仏教は早くから中国に伝わっていた。その伝ぱの年代についてはいろいろの説があるけれども、歴史的な研究の結果は、だいたい第１世紀頃と考えられている。

中国では、経典の翻訳が盛んに行われた。その結果、多くの流派を含む中国仏教とよばれるものができ上がった。第４世紀には、仏教は朝鮮に伝えられ、朝鮮を経て日本へ渡って来たのは、第６世紀のことである。中国系統の仏教は、フランス領インドシナのアンナンにも伝わった。ここでは民衆の祖先崇拝と強く結びついている。中国や日本の仏教は、北伝仏教とよばれているものである。これに対して、南伝仏教というのは、インドシナのラオス人、カンボジア人の間に、またタイ・ビルマ・セイロンなどに伝わった。これは、特に戒律を重んずる仏教として、民衆の日常生活に強い影響を与えている。また、チベットにはいった仏教はラマ教といわれ、チベット人やモンゴリア（蒙古）人によって、民族信仰と混合した特殊な形で広く行われている。

（2）　キリスト教

キリスト教は、イエスの教説にもとづいている。イエスは、紀元元年ごろ、パレスチナのガリラヤに、ユダヤ人を両親として生まれた。そして、イエスをキリスト（救世主（きゅうせいしゅ））として信仰する弟子たちの伝道によって広まった。キリスト教は、唯一つの神を信ずる一神教に属し、ユダヤ教を歴史的背景とする。

キリストは、すべての人々に対する愛を説き、また、すべての人間の平等を教えた。キリストに従う沢山の人々は、人間が共同の生活をするためによい方法は、お互に愛し合い尊敬し合うことであるという、その教えを受け入れた。この宗教が広く伝ぱするようになったのには、キリストの死後行われたペテロやパウロの伝道があずかって力があった。ことにパウロは、異邦人（ユダヤ人以外の人）の地といわれる小アジア・ギリシア・ローマ等に布教して、キリスト教の基礎をきずいた。異邦人の地における伝道に対してはいろいろの迫害があった。しかし、第４世紀には、キリスト教は、ローマ帝国の国教の形をとるようになった。キリスト教には、ユダヤ教とギリシア思想との影響が見られるが、次第にそれは整った形をとるようになり、第５世紀には、はっきりとした組織を持つようになった。キリスト教においては、聖書が、聖書の中でも特に「新約聖書」が、生活の基礎になる。

その後、教会の組織はだんだんに整い、ローマに侵入したゲルマン民族は、逆にキリスト教の感化を受けるに至った。第11世紀ごろには、ヨーロッパはだいたい教化され、キリスト教を信奉するようになったのである。

後世になると、キリスト教は分かれて幾つかの宗派を持つようになり、遠く世界各地に布教されて行った。その宗派は、ギリシア正教とローマ・カトリック教（天主公教）と新教（プロテスタント）とに大別することができる。キリスト教の伝道事業は、ヨーロッパやアメリカを越えて、それ以外の国々の人にも教化を与えている。

（3）　回　教

回教は、正しくはイスラームとよぶ。神への帰依と服従とを強調している宗教である。それは、マホメットによって説かれた教えである。マホメットは、紀元第６世紀にアラビアのメッカに生まれ、神（アラー）の声を聞いたと信じた。回教には、キリスト教やユダヤ教の影響が少なくな

い。マホメットの死後、教団はカリフ（教主）によって統治され、紀元800年ごろには、東はインドのインダス川から、西はイスパニアに至る、大きな地域に遠く広く伝ぱするに至った。サラセン文化、あるいは回教文化といわれるものの全盛を誇った時代もあった。しかし、マホメットの後継者である最初の四カリフ時代を経てからは、その統治権をめぐって激しい内部的な争いが続けられた。第一次世界大戦後にいたって、オスマントルコが政治と宗教とを分離する政策をとったので、カリフ制度は消滅した。サラセン人は大きな大学を経営したり、その学者たちは互に国境を超えて協力して文化を進めた。その文化は自然科学にすぐれ、とくに、天文学・数学・法律・神学などの進歩にとっては忘れることができないものである。

回教徒の中心はアラビアであるが、それは、すでに古くから、トルコ・アフガニスタン・インドに広がり、西はアフリカ、南は東インド諸島にまで分布している。最近、パキスタンはインドから独立して、回教徒のみの政治的国家を設立した。もっとも、パキスタン以外のインドに住む回教徒の数も多い。中国人の間にも回教徒は少なくない。回教は、東洋と西洋との中間地帯の宗教といわれ、特殊な文化圏を形成している。二三の特徴としては、一神を崇拝すること、偶像を排すること、僧俗の別のないこと、戒律によって厳重な日常生活を律していることなどを挙げることができよう。

以上ここでは、三つの宗教について、その歴史をごく簡単に回顧したにすぎない。われわれは、これらの宗教が、世界の人類社会の発展に、それぞれ大きな影響を与えて来た事実を見のがしてはならない。

2　日本では宗教はどのように発展してきたか

日本には、いろいろな宗教がある。先にのべたように、民衆の宗教生活の中にも、また、宗教の形や信仰にも、重なり合ったりまじり合ったりしているものが少なくない。しかし、初期の宗教の根底になっているのは、神社を中心とする信仰と行事である。

祝詞（のりと）や古事記や日本書紀のような古典を読むとわかるように、古代日本人の宗教観念は、自然崇拝や祖霊崇拝や動植物の霊魂崇拝などがおもなものだった。そして神意をうかがうために、卜占（うらない）や神がかりが行われたりした。神道は、多くの神々を崇拝する多神教である。

神社は、神をまつるための祭場が、次第に発展したものである。かような祭の場は、いたるところに設けられ、民衆の信仰の中心になっていた。時代が進んで、仏教が伝来してからは、神社に対する崇敬はしばしば仏教のお寺に対する崇敬といっしょになって発展した。神道の信仰は主として鎮守（ちんじゅ）の神として氏神の崇敬だったが、信者を氏子とする氏子組織のようなものもだんだんに成立した。

神道の中には、明治以後になってから、信教の自由の機運に乗じて一派を創設したものもある。神ながらの道を説く神道の流れもあり、民間信仰の中から出て来た神道もある。

神社信仰は第7世紀末までは著しい発達を示さなかったが、これは明らかに佛教の儀礼や行事の影響に関係のあることである。それが、神道（神の道）とよばれるようになったのは、佛法（佛の法）に対する区別のためである。この二つは両立しながら次第に結びついて、両部（りょうぶ）神道とよば

れるものになった。しかし、この二つは結びつきはしたものの、家庭や部落の実際生活では、それぞれ異なった部門を担当する場合が多かった。誕生や結婚や季節ごとの行事、それから戦勝などはおもに神道がつかさどった。説教をしたり、制度組織を整えたり、葬式をしたりすることは、佛教の役目であった。日本全体に行われていた祖先崇拝は、神道にも佛教にも共通だった。前に、日本では佛教と神道の両方の行事を行っている家庭が多いとのべたが、以上のことからその意味が明らかになるだろう。

神道には、中国の道教や儒教の影響も見られる。しかし、何といっても、日本では佛教との結合が著しい。そのため、今日行われている宗教行事には、佛教と神道との結合した形に影響されたものが多いのである。

江戸時代の末には王政復古の思想の結果として、佛教の勢力は衰えた。その時代におけるわが国上代の古典の研究や神道の復活は、王政復古の部分的な原動力ともなった。

維新後、神社は、国家から特別の保護を受けた。明治憲法によって信教の自由が宣言されてからも、神社崇敬は、国民道徳のもとであって宗教ではないという趣旨のもとに、その特別な取扱いは続いた。神社を中心とした国家神道は国家の援助のもとに広められた。しかし、1945年には信教自由の確立と、国家と宗教の分離という二つの原則に従って神社は国家の特別の支援を離れることになった。神道は、国家神道という形を脱し、国家主義的な思想の行き過ぎは洗い落し、一つの宗教としてのはっきりした姿で新しい出発をしたのである。

歴史家の研究によれば、佛教が日本に公に渡来したのは紀元538年のことである。その当時、佛教を公認するかどうかについて、中央の勢力のある氏族の間に、宗教的な立場や政治的な考え方の相違から争いが起こった。しかし結局、国によって公認された佛教は紀元593年以来聖徳太子の事業によって、大いに盛んになった。われわれは、これを太子の事績である十七条憲法や大阪の四天王寺の中に設けられた教田院・施薬院・療病院・悲田院等によって知ることができる。やがて僧侶の制度組織もととのい、次第に国家的宗教の色彩を濃くして来た。時代は少し後になるが、国分寺や東大寺の建立も、これを説明するできごとである。このごろから神宮寺が建てられて、神佛混合の状態となり両部神道が成立した。神前で読経したり、神に菩薩号を与えたりするようなことも行われた。われわれが、今日経験するような神道と佛教の結びついた関係は、すでにこの時代にはじまるのである。

第7世紀のはじめごろから、数多くわが国の学者や僧侶が研究や修業のために中国に留学した。その結果として、佛教を通して中国の文化がいろいろ日本に伝えられた。佛教が、奈良時代（710～784年）を通じて、わが国の精神的、文化的、社会的、政治的な生活に対して与えた影響はきわめて大きい。それは、当時つくられて今日も残っている寺院や彫刻を見ることによって明らかに知られる。しかし奈良時代には、その影響はまだ外形的で、中国的な性格が強く、国民生活の中に十分消化されるにはいたらなかった。それは、主として宮廷や貴族の信仰にとどまって国民生活の中に滲透しなかった。

奈良時代も末になると、このような傾向に対して反省が生じた。平安時代（794年～1185年）に入り、新しい宗教的な気運が強くなって来た。この気運は、仏教を民衆化し、次第に民衆の間に広まるような方向にむけた。しかし、伝統的な仏教の勢力はやはり京都の朝廷を中心として栄

えていたので、まだ十分な発展は見なかった。鎌倉幕府が成立するころに至って、封建制度の発達と並んで、人々の精神的な目覚めの大きな波が起って来た。この時代に、貴族的でない民衆的な新しい仏教が、浄土教とか禅宗とか日蓮宗とかいう形で盛んになった。

江戸時代の仏教は、この動きをそのまま受けついだものである。徳川幕府は、支配者の思想としては儒教を採用し、仏教を政治的に利用することも忘れなかった。江戸時代の仏教は、宗教としては、必ずしも栄えたとはいえないであろう。しかし、制度の上ではこの時代に深く民衆の生活の中に根をおろして行った。すなわち、幕府は、国民のすべてを附近の寺に登録させて、その檀家（だんか）にならなければならないようにした。しかるに、明治維新の際に、国家のとった神仏分離および神社保護の政策は、仏教にとって大きな痛手であった。仏像や仏具は破壊され、経典や寺院は焼かれ、単なる宗教の中の問題にとどまらず重大な社会問題ともなったが、やがて信教の自由が国法となるにおよんで解決された。現在見るような各宗独立の立場は、このような長い歴史のもたらしたものである。

日本におけるキリスト教の歴史は、イスパニア人ザヴィエルの鹿児島渡来にはじまる。インドに布教中のジェスイット派の宣教師ザヴィエルは、マラッカであった一人の日本青年との機縁から日本への伝道を志した。天文18年（1549年）に鹿児島に来着し、九州各地に布教して、大名や農民の間に信者を得た。この初期のキリスト教のことを、われわれはキリシタンとよんでいる。

ジェスイット派の修道院は、九州や京都に近い安土（あづち）などに設けられ、西洋の学問や技芸が伝えられた。その歴史は、当時の統治者との密接な関係の中に展開されている。織田信長のキリスト教の活用、豊臣秀吉の禁圧、徳川家康の利用、秀忠、家光の迫害などによって明らかなように、その時々の為政者の力に左右される処が多かった。

キリシタンは、表面的には、江戸時代の初期に至って国内では絶滅した。多くの人々は自分たちの信仰を守り通すために、フィリッピン諸島や、中国にあるポルトガル領マカオなどに移住した。その間には、島原の乱のような事件も起っている。これが影響して、幕府はキリスト教やキリスト教の施設に対する禁圧をいっそう厳しくし、キリスト教の信仰を全く認めないことになった。当時、人々がキリスト教を信じているかどうかを調べるために用いた方法の一つは、踏絵（ふみえ）である。キリストの像を地上に置いて、もしそれを足で踏めばキリスト教徒でないと認められたが、もし踏むことをこばめば、キリスト教徒であるとして迫害を受けた。

このような迫害を受けても、宗教信仰というものは、容易に絶滅しないものである。いわゆる潜伏キリシタンとして、内心の信仰を持ち続けて来たキリスト教徒の数が少なくなかった。

安政６年（1859年）に幕府は諸外国との通商条約を結び、神奈川・長崎等を開港した。そこでアメリカやヨーロッパから新教の宣教師が渡来するようになった。しかし、明治維新政府もはじめは禁制の政策を取った。明治６年（1873年）にいたってキリスト教は漸く黙認され、明治22年（1889年）の明治憲法によってついに公認された。その間キリスト教の布教は、次第に進み、各派の伝道も行われた。バイブルの翻訳、讃美歌の編さん等もされ、それは間接に思想、文学その他の社会生活の各方面に大きな影響をおよぼした。

日本における宗教は、神道・仏教・キリスト教ばかりではない。このほかにも、前にのべたようにいろいろな宗教がある。中国思想としての儒教・道教・陰陽道（おんみょう）が昔から広く民衆の間に流布していた事は明らかな事実である。これらと神道や仏教の混合が、また特殊な宗教形態をつくり出していた。陰陽道は、中国の陰陽（いんよう）五行説にもとづいているが、日本では、第７世紀末に陰陽寮（おんみょうりょう）の制度が設けられて、陰陽師（おんみょう）・陰陽博士（おんみょうはかせ）・天文博士などが置かれたことがある。そして、これは平安時代にもっとも盛んだった。今日でも、年や月や日や、あるいは方位の吉凶をうらなったりするのは、この類である。奈良時代以来、仏教の修行者の中には、山にはいって修行するものがあった。これを山岳仏教などというが、修験道（しゅげん）は、山岳崇拝をもととして、これと道教的なものと結びついたものである。その道場としては、大峯・熊野・羽黒などがある。そこで山伏の修行が盛んに行われた。これは民衆の間にかなり強い信仰を持っていた。このほか、最近でも、いろいろな新しい宗教がつくられつつある。神道・仏教・キリスト教のどれかに属するような系統のものもある。また、いろいろの宗教の教理から、とり出したいくつかの特色をあわせてつくったようなものもある。新しく発生した宗教の中には、まじないや、病気治療を目的とするものも多い。

第３章　社会および個人に対する宗教の影響

1　宗教団体はどんな社会的活動をしているか

宗教も、社会の中に存在するものであるから、なんらかの社会的な形態をとる。一つの宗教を信ずる者は、信仰を同じくする人々と共に集り、互に助け合っていく。そしてまた、自分の信仰を他の人々にも伝え、ひとりでも多く同信の人のふえることを望むものである。そこで、このような宗教団体やその団体の営む伝道事業・社会的事業・教育事業などが、宗教とあわせて考えられる。

歴史を見ても、宗教が栄えて盛んである時には、その活動は、しばしば社会事業や教育事業の中にあらわれている。キリスト教が日本に渡来した際なども、迫害禁止されながらも、病院や孤児院や教育施設などを経営したことが記録に残っている。宗教の伝道は、社会事業を含むことが多い。しかし、社会事業を行って生活を向上させることだけが宗教の任務なのではない。宗教のたいせつな役目が、人々の心に喜びやなぐさめを与えて、人間性を高めていくことにあるのはいうまでもない。

それ故、宗教家は、その仕事として、個人個人のために教えを説き、まつりを営み、また、組織的な宗教儀礼の指導者の役目を勤めるが、さらに、社会に対する仕事にもたずさわる。したがって、宗教団体も病院その他の医療機関・孤児院・養老院・少年保護所・浮浪児収容所・扶助事業などのような大規模な事業の経営も行うのである。

教育事業としては、それぞれの建物を利用して幼稚園・託児所・日曜学校などが経営されている。また、幼稚園から大学に至るまでの宗教学校では、それぞれの宗教精神にもとづいた教育が行われている。さらに、人と人との接触教化に重点をおいた隣保事業として、セッツルメントも、活ぱつに広く行われている。一例として、日本のある宗教団体で営んでいる事業の種類を、次にあげてみよう。すなわち、婦人会・日曜学校（小学校程度）・男女青年会・図書館・幼稚園・母の会（育児教室）・読書クラブ・音楽クラブ・小中学生保護・特殊講演・討論会・講習会（編物

と料理）・作画展覧会・旅行会・慰安会・生花クラブ・民政事業（民生委員としての仕事）・失業少年保護・助葬助産・優生相談・機関紙発行などである。

これらは一例にすぎない。しかし、このような仕事に、われわれは宗教団体が社会のために、また、社会の中にある人々の幸福のために行う重要な役割を見いだすことができる。

宗教団体による社会事業が、一般の社会事業と異なる点は、これらの事業が、宗教的信念のあらわれとして、宗教の名において行われるところにある。これらの仕事にたずさわる人々は、多く人間愛の精神によって動かされている。そこで、我が身を犠牲にすることをいとわず、普通の人々が好まぬような仕事でも、これをなしとげることができるのである。こういう人たちを動かすのは、自分の家族のみならず、一般の人々の幸福に対する広い気持である。

社会と宗教との関係の一面は、こういう点にあらわれている。宗教団体は、このような形で社会に対する責任をはたしている。しかし、この外になお、普通われわれが宗教行事とよんでいるような種類のものも、宗教の社会的活動とみることができる。この中には、年中行事のように、一定の日時と場所で、いろいろな行事の行われるものもある。われわれは、氏神のまつりや仏陀の誕生会（え）やクリスマスなどの、幼い日の楽しい思い出を持っている。まつりの時には、みな、祈りを捧げ、感謝し、その恵みをたたえるような気持になる。まつりは厳粛なものであるが、また心から喜び祝う気分にひたることができる楽しいものである。そして、これに参加する人々の間には、相互に親しみ合い、いつくしみ合う感情が強くわいて来る。しかし、時とすると、まつりがその本来の意味を失ってしまう場合もある。厳粛なはずのまつりが、どうかして、単なる「おまつり騒ぎ」に終ることがある。このごろはよくなになにまつりといって、盛んにいろいろなまつりが行われるが、その中には、宗教的な意味が乏しく、遊戯や娯楽のようになってしまったものも少なくない。それには、それで別の社会的な意義はあるだろうが、もはや宗教的行事ということはできない。

この点に気がつくと、世間には宗教的な行事や事物といわれているもので、現在では、宗教的な意味のはっきりしなくなったものが、たくさんあることがわかる。その中には、すでに宗教的なものがその役割をはたし終えたものもある。しかし、また民衆がその中にある宗教的な意味を見落している場合もある。

2　宗教は社会生活や文化に対して、どんな影響を与えているか

宗教の多くのものには、その教えの中に、倫理とか道徳とかいうものを含んでいる。たとえば、戒律は、その一面をあらわしているものであって、人間がなすべきこと、あるいはしてはならないことを示している。聖書の中に、モーゼの十戒があることは、よく知られている。それは、人を殺してはならぬこと、ぬすみをしてはならぬこと、貞潔でなければならぬこと、他人についてうその証言をしてはならぬこと、他人のものを欲しがってはならぬことなどを教えている。仏陀の教えの中にも、五戒があって、人を殺してはならぬ、ぬすみをしてはならぬ、貞潔であれ、うそをついてはならぬ、酒を飲んではならぬ、と教えている。これらの戒律を守ることは、めいめいの個人の問題である。めいめいの信仰が、これらの戒律を守る態度となってあらわれて来る。

一方、これに対して、仏陀が慈悲を説いたり、イエスが隣人の愛を説いたように、人間が進んで持つべき心構えについての教えもある。これらは、われわれの社会生活を安らかにし、豊かにしていく意味を持った教えである。

原始人たちの社会では、先にのべたように、宗教は、政治・経済・文化その他のあらゆる生活の面と強く結びついている。これに対して、われわれの社会では、あらゆるものが分化し、専門化しているため、宗教も他のすべてのものから離れて、それ自身だけでの存在のようにもみえるかもしれない。しかし、実はそうではない。

宗教は、われわれの日常生活の一部として、社会の他のいろいろの要素と互に深く関係している。たとえば、経済の問題について考えて見ても、多くの宗教団体が持っている大きな財産は、社会の経済政策に影響するところが大きい。また、宗教と芸術との密接な関係は、日本においても、能や、その他のすぐれた演劇、奈良・京都などの寺院の建築、日光・伊勢などのやしろの造りにも見られるところである。一般の文化に対して、宗教は大きな刺戟ともなり影響を持つ。古代・中世の文化が、宗教中心の文化であったことは、すでに歴史的な事実として知られている。とくに、文学・絵画・彫刻・音楽などのような芸術に対しての宗教の影響は著しい。その題材や表現が宗教的だというばかりではなく、その制作の動機に作者の宗教心が動いている場合もある。宗教と文化の関係は、ひじょうに密接である。それは文化史を学ぶことによって、あるいは、また、社会生活を研究することによっても、明らかになるであろう。

第４章　宗教とわれわれの現代の生活

1　個人の自由と人権の尊重とに対して、宗教はどんな関係を持っているか

第14世紀から第16世紀にかけてのヨーロッパのルネッサンス（文芸復興）の動きは、文学や芸術の世界の創造的な活動に刺戟を与えた。しかし、それだけではなかった。人間精神のうちにも、新しい発展をよび起した。それは、宗教的な目覚めをも含んでいた。自然科学の進歩や、マルチン＝ルッターを先達とする宗教改革の新しい個人主義的理想は、自由なる人間精神にはつらつとした生命を与えた。個人の尊厳と価値とを認める気運が、宗教生活の中にも、社会生活の中にも、次第にあらわれて来た。これは、続く時代の政治思想に深い影響を与え、やがて民主主義的政治運動を引き起こす根源となった。カトリックの指導者アッシシのフランシスの影響も、これと同じような傾向を示している。

紀元1766年に公にされたアメリカ合衆国の「独立宣言」と、1791年に公にされたフランスの「人権宣言」とは、このような発展の跡を明らかに示すものだということができよう。

自由の基礎について、アメリカの「独立宣言」は、次のようにのべている。

「われわれは、次にあげるような真理は、明々白々なものであると考える。すべての人間は平等なものとしてつくり出されていること、創造主からなんぴとにも譲り渡すことのできぬ幾つかの権利を与えられていること、これらの権利の中には、生命、自由および幸福の追求が含まれていることである。」

「これらの権利をまもるために、統治されるものの同意の中からのみその正当な権力を導き出

すような政府を、人民の間に設立する。」

次のようにのべているフランス憲法の「人権宣言」も、自由の基礎として注目すべきものである。

「1．すべての人間は生まれながらにして、自由平等の権利を持っている。

2．すべての人は、その特権をみだりに悪用しない限り、その意見を自由に語り、書き、また印刷することができなければならない。」

「独立宣言」と「人権宣言」とは、立憲的な自由とともに、宗教的な自由の基礎をいいあらわしているものである。いまやわれわれも、われわれの新憲法により、信教の自由のはっきりした宣言を持っている。それについては、次の単元の中で触れるであろう。

2　われわれの生活における宗教と自然科学との協同

宗教と自然科学とは、われわれの生活の中で互に結びついている二つの面をあらわすものである。絶対なものと人間との関係はどうか、創造的な生命力の根源の問題、万人は平等であるか、すべての人間の価値の問題、精神生活の向上などのような価値に関係するものは、宗教の問題である。実験室の中で観察することのできるような自然の力を対象としているのは自然科学である。個人的にも社会的にも、よき生活のためには、この二つのものが、ともに力をあわせてはたらくことが必要である。世界的な物理学者マックス＝プランクは、その著書の一つの中で、

「宗教と科学とは対立するものではない。互に完成し合うものである。いつの時代においても、偉大な思想家は、熱心な信仰者であった。」

と、のべている。そして、科学的な知識を深めることによって、古い原始的な文化から持ち越されすぎたために、迷信となってしまっているものを切り離して、ほんとうの宗教経験を守り得ることを強調している。

特定の宗派が設立している学校や大学では、その教育課程の中に、宗教についての研究と並んで、自然科学、および社会科学の学課を課している。この三つが並んで、生徒や学生を信仰深く育て上げるとともに、家庭や社会の日常の問題を解決する場合に、客観的、かつ科学的な方法を用いることができるような広い心の人間に導いて行く。病院の医師や看護婦や、また社会施設の健康指導者たちは、それらが宗教的団体によって設立されている場合にも、やはり科学的な確実な知識をもとにして仕事をしている。

科学と宗教とは、人間の生活の上で互に補い合って行く二つの面と考えることがたいせつである。そして、それぞれが社会の一員としての人間の幸福に役立つような道を見いだして行かねばならない。

科学と宗教は、それぞれ異なった方法で、生命の尊さを強調し、生活の調和と統一を高めて行くのである。

3　信教の自由と民主主義とはどんな関係にあるか

ここで考えて来たような意味の宗教は、自分の良心の命ずるままに信じ、祈り、行う個人の自

由を前提としている。ちょうど、科学者が、誰はばかるところなく、科学的真理を探求し、自分の得た結果に従う個人の自由を尊重するのと同じである。それについて、日本の状態はどうであったか。日本の社会は、ヨーロッパが経て来たような宗教改革を経験しなかった。明治維新によって、近代化の方向に向ったけれども、これはいわば外部から与えられたようなものだった。少なくとも、その指導力は権力を持つものの側から出ていて、民衆の心の底から発したものではなかった。明治22年（1889年）に発布された明治憲法には、

「日本臣民ハ安寧秩序ヲ妨ゲズ及臣民タルノ義務ニ背カザル限リニ於テ信教ノ自由ヲ有ス」

と、国民の権利が定められた。しかし、実際には、治安維持法とか、その他、政府のその時々の政策にもとづく法律があった。それによって、宗教のあるものは、国家の安寧秩序を妨げるという理由で、不当に圧迫された。キリスト教などはしばしばその迫害の犠牲となった。ただ、神社に対しては、特別な保護政策がとられた。神社崇敬は、宗教とは別な国民道徳の源として、一般の宗教から区別された。したがって、神道のまつりを国家的な行事として行い、公立の学校においてこれを教え、国民全体が、自分の信仰のいかんを問わず、すべて神社を崇敬しなければならないような仕組になっていても、それが信教自由の圧迫になるとは考えられなかった。しかし、本来宗教であるものを、宗教ではないとして特別扱いをするかたよった政策からは、ほんとうの信教の自由が生まれるはずはなかった。日本における信教の自由は、新憲法によって、再び取りあげられた。すなわち、

「信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、または政治上の権力を行使してはならない。何人も、宗教上の行為、祝典、儀式または行事に参加することを強制されない。国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない。」

と、明記されている。そして宗教団体に関する法律も改正され、新しい出発がはじまった。政府の財産で支持されている公立学校において、もし、特殊の宗教的な活動や信仰を援助するとすれば、それは憲法違反である。今や、新憲法において、良心の自由や基本的人権が確立され、人々はだれからも強制されることなく、自分の好む宗教に向うことができる。

しかし、法律、それを正しく実行することによって生かされるのである。

ほんとうに信教の自由を持つ国民のみが、ほんとうの個人の自由を持つことができて、真の人権の尊重があるというのは、歴史の上に明らかな事実である。かような歴史的事実をかんがえても、われわれはこれを実際に実行しなければならない。かくして、はじめて、日本は真に民主主義の国として、健全に発展することができるであろう。個人個人が自分自身の人間としての尊厳や価値を自覚し、社会に対する自分の責任を引き受けて行かなければならない。実にこれが、民主主義の根本である。個人の自由がひろがれば、ひろがる程、それだけ自分の行為に対し、社会の幸福に対して、人間としての責任が重くなる。

自分が信仰上、だれからも強制されたり圧迫されたりしないということは、同時に、自分はだれに対しても、強制したり圧迫したりしないということである。自分の立場と同じように他人の立場をも認めるのが、民主主義の精神である。そして、これはまた、寛容の精神であり、真の宗教の精神である。

資料『宗教と社会生活』

宗教的自由の精神や、宗教的な寛容・理解・協力の精神は、社会生活や国民生活にとってたいせつである。このような精神にみちた宗教は人類を向上させ、世界平和に貢献することができる。

われわれは生徒として、個人生活、集団生活の意味や目的について、幅の広い、寛容な、聡明な理解と態度とをやしなわなければならない。宗教的な価値が人間の社会生活や個人生活をどんなに高めてくれるかを、よく理解し、また、日常の問題を処するにあたり、宗教的な価値と調和した解決を求めて行くことによって、自分の生活が、どんなに豊かな意義深いものになって行くかということを知らなければならない。

この単元の学習によって、われわれはこれに向って進むことができる。社会の一つの力としての宗教についてのべて来た以上のような事柄や見解が、いかに実際の事実としてあらわれているか。それを示すような例を、自分たちのまわりの社会や日本の歴史の中に、見いだしてみようではないか。

研究すべき事項

⑴ 学級で、宗教的な指導者や集団が社会のために働いた歴史的なことがらについて話し合うこと。ナンセンの日記の一節を中心にすることがよい。
⑵ 自分の住んでいる附近の宗教団体の社会事業の種類を調べること。
⑶ 神道に関する指令について調べ、日本にあるすべての宗教に平等の機会がどのように与えられているかということについて学級で討議すること。
⑷ われわれの生活の中のしきたりや習慣で、宗教にもとづくものを調べ、それらの社会生活に対する影響について研究すること。
⑸ 神道・仏教・キリスト教・回教の美術などの写真を集め研究すること。神社、教会、仏教、回教の寺院などの写真や絵を集めて、それらが一般の芸術や建築に与えた影響について調べること。
⑹ 有名な科学者の宗教について述べたものを研究すること。
⑺ 信教の自由を求めて戦った人々の生涯、およびその一般の社会の自由に対する影響について調べ、話し合うこと。
⑻ わが国および世界において、信教の自由が確立されて来た歴史を調べ、それと民主主義との関係を話し合うこと。その歴史上の例を探すこと。
⑼ 1945年以後の神社神道のあり方を、それ以前の国家神道と比較研究すること。
その両者が国民生活のうえに与えた具体的な例を探すこと。
⑽ 新憲法と、明治憲法の信教の自由に関する條項を比較して、新憲法のそれの意味について研究すること。家庭や社会の日常生活では、信教の自由はどんな意味を持っているか。

昭和25年５月９日　発行
著作権所有　文部省
発行者　　　教育出版株式会社

小学校社会科における「宗教がかかわる内容」についての分析

押谷　由夫
（昭和女子大学大学院教授）

１．教育全体の中での「宗教にかかわる教育」の可能性

日本の学校教育では、学習指導要領において教育内容が定められています。その中で、すべての教科において宗教にかかわる内容を含んでいると言っても過言ではありません。たとえば音楽では西洋音楽が取り上げられ、そこには教会での音楽というものが取り上げられることも多く、日本の音楽であれば、たとえば神社や寺院等において使用されている音楽も取り上げられます。そう考えると、どの教科においても、宗教にかかわる日本の文化、伝統、あるいは世界の文化、伝統、歴史等が教科の内容に深くかかわりをもっているわけです。

小学校学習指導要領に見られる「宗教がかかわると考えられる事柄」に関する記述を見てみると、次のようなものを指摘できます。

まず道徳教育の目標においては、「生命に対する畏敬の念」の記述があります。

国語科においては、第２　各学年の目標及び内容の［第１学年及び第２学年］の２内容の［伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項］の（１）のア 伝統的な言語文化に関する事項の（ア）に「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」とあります。また、第３　指導計画の作成と内容の取扱いの３の（２）の教材の観点のカに「生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと。」が、３の（２）のキに「自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと。」と記されています。

最も宗教にかかわる事柄と関連する社会科においてはどうでしょうか。［第３学年及び第４学年］の目標としては、地域社会の学習が主であることが示されており、宗教に関する内容は記述されていません。指導内容については、（１）～（６）にわたって示されていますが、ここでも直接宗教に関する内容についての記述はありません。

しかし、（５）で「地域の人々の生活について次のことを見学、調査したり年表にまとめたりして調べ、人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする。」とされ、「イ　地域の人々が受け継いできた文化財や年中行事」「ウ　地域の発展に尽くした先人の具体的事例」と記されています。地域によっては宗教的要素の強い文化財や年中行事、先人などを取り上げることもあると考えられます。

［第５学年］の社会科では、主に我が国の国土の特徴と国民生活、産業と国民生活、社会的事象について学ぶことになっています。内容として４点挙げられていますが、（１）では、「我が国の国土の自然などの様子について」調べ考える内容が記されています。また、

イにおいては、「国土の地形や気候の概要、自然条件から見て特色ある地域の人々の生活」や「エ　国土の保全などのための森林資源の働き及び自然災害の防止」の学習が明記されています。これらは、直接宗教にかかわる内容ではありませんが、自然とのかかわりにおける人々の生き方を調べたり考えたりするなかで、宗教心に触れるであろうと考えられます。

［第６学年］では、我が国の歴史や伝統、我が国の政治と国際関係などの学習を行うことになっています。指導内容としては大きく三つ挙げられています。（1）の「ア　狩猟・採集や農耕の生活、古墳について調べ、大和朝廷による国土の統一の様子が分かること。その際、神話・伝承を調べ、国の形成に関する考え方などに関心をもつこと。」「イ　大陸文化の摂取、大化の改新、大仏造営の様子、貴族の生活について調べ、天皇を中心とした政治が確立されたことや日本風の文化が起こったことが分かること。」「オ　キリスト教の伝来、織田・豊臣の天下統一、江戸幕府の始まり、参勤交代、鎖国について調べ、戦国の世が統一され、身分制度が確立し武士による政治が安定したことが分かること。」とあります。

さらに、（3）で、「世界の中の日本の役割について、次のことを調査したり地図や地球儀、資料などを活用したりして調べ、外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切であること、世界平和の大切さと我が国が世界において重要な役割を果たしていることを考えるようにする。」と記されています。

また、「３内容の取扱い」の（1）の「ウ　アの神話・伝承については、古事記、日本書紀、風土記などの中から適切なものを取り上げること。」「エ　アからクまでについては、例えば、次に掲げる人物を取り上げ、人物の働きを通して学習できるように指導すること。」とし、宗教と関係する人物としては、「聖徳太子、行基、鑑真、北条時宗、雪舟、ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、本居宣長、」などが挙げられています。（3）のアでは「…様々な外国の文化を具体的に理解できるようにするとともに、我が国や諸外国の伝統や文化を尊重しようとする態度を養うこと。」と記されています。宗教にかかわる教育が直接なされることになります。

理科では、第２　各学年の目標及び内容の１　目標において［第３学年］［第４学年］では「生物を愛護する態度を育てる」、［第５学年］［第６学年］では、「生命を尊重する態度を育てる」ことが記されています。また、２　内容はＡ物質・エネルギー、Ｂ生命・地球に分けて示されています。生命・地球においては、事実を科学的に調べる学習の記述に終始しています。

なお、第３　指導計画の作成と内容の取扱いの２の（２）では、「生物、天気、川、土地などの指導については、野外に出掛け地域の自然に親しむ活動や体験的な活動を多く取り入れるとともに、自然環境を大切にし、その保全に寄与しようとする態度を育成するようにすること」とあります。

生活科では、第２　各学年の目標及び内容の１　目標において、（2）「自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気付き、自然を大切に

したり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。」とあります。また２ 内容の（７）では、「動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもち、また、それらは生命をもっていることや成長していることに気付き、生き物への親しみをもち、大切にすることができるようにする。」と記されています。（ここではここまでとし、他の教科は省略します。）

このように、直接宗教に関する学習は社会科において行われるのみですが、それぞれの教科等の内容に応じて、宗教がかかわると考えられる事柄についての学習は行われているのです。では、具体的にどうなされているのでしょうか。ここでは、社会科について見ていきます。

２．『小学校学習指導要領解説　社会編』における分析

教科書の内容に大きな影響をもつものとして、文部科学省発行の『小学校学習指導要領解説』があります。ここでは、『小学校学習指導要領解説　社会編』の記述の分析を行ってみましょう。すでに指摘した学習指導要領の関係する部分に関して、どのような解説をしているかを中心に見ていきます。

（１） 社会科の目標の解説

社会科というのは、社会生活を行ううえで大切な知識、技能といったものを身につけていきながら、公的資質を養っていくことになります。その公的資質は何かといえば、現代あるいはこれからの社会において、いかに自分の役割を自覚しながら生活し、活動していくかにかかわる基礎能力と言えます。

小学校社会科の目標は「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」となっています。解説では、社会科の目標にある言葉を三つに分けて説明しています。

まず社会生活とは、「社会とのかかわりの中での人々の生活のことであり、地域の地理的環境や組織的な諸活動の様子などとともに、我が国の国土の地理的環境や産業と国民生活との関連、我が国の歴史的背景などを含んでいる」としています。そして、「身近な地域や市や県についての理解を深め、地域社会に対する誇りと愛情を育てるとともに、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てる」をねらいとするとしています。つまり、「社会生活についての理解を深め、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てることを通して、国家・社会の形成者として、その発展に貢献しようとする態度や能力を育てようとしている」のであり、それが公民的資質の基礎でもあるとしているのです。

このような目的を追究するには、生活とのかかわりにおける人々の生活の理解や歴史的背景などの理解においては、「宗教に関する内容」の理解が一層求められることになります。

（2）　第３学年及び第４学年の目標と内容の解説

目標の解説においては、宗教にかかわる内容に関係するような記述は見られません。

内容の解説においては、（1）のアにおいて、「古くから残る建造物」とは、「例えば、神社、寺院、伝統的な家屋などが考えられる」と記されています。

なお、（5）にかかわっては、「人々の願い」を考えるとは、「地域の人々が受け継いできた文化財や年中行事には、地域の発展やまとまりなどへの人々の願いが込められていることなどを考え、人々の生き方に触れるようにすることである」と記されています。そして、「過去の生活における人々の知恵や願い、地域の発展に尽くした先人の働きについて学習することは、地域の伝統や文化を受け継いできた人々の生き方に触れ、地域社会に対する誇りと愛情を育てることにつながる」とまとめています。

また、「地域の人々が受け継いできた文化財や年中行事」を調べることの説明では、「民俗芸能などの文化財」「地域の人々が楽しみにしている祭りなどの年中行事」が挙げられており、「生活の安定と向上に対する地域の人々の願いや保存・継承するための工夫や努力を考えることができるようにする」と述べられています。

なお、「地域の発展に尽くした先人の具体的事例」では、「開発、教育、文化、産業などの面で地域の発展に尽くした先人の具体的事例のいずれかを取り上げ、地域の発展に対する先人の願いや工夫・努力、苦心、地域の人々の生活が向上したことなどを具体的に調べる」となっています。

このような学習においては、宗教がかかわりをもっていることを理解することで、特に教育基本法に述べる「宗教の社会生活における地位」について基礎的な学習ができることになります。

（3）　第５学年の目標と内容の解説

目標の（1）の説明の中に、「我が国の国土の様子」の指導においては、「国民生活の舞台である我が国の国土の自然やそこに見られる生活の様子などを取り上げ、自然環境としての国土の様子や特色を、広い視野から理解できるようにすることにねらいがある」と記されています。そして、「我が国の国土の特色やよさを理解し、国土に対する愛情をもつようにする」としています。

内容については、「我が国の国土の自然などの様子」とは、「広い視野からとらえた国土の自然環境やこれに適応しながら生活している人々の様子、国土の環境保全に欠かすことのできない森林資源の働きなどを指している」と説明しています。そして、世界の地理や環境とかかわらせて我が国の国土の特色について理解を深めることを求めています。

また、「国土の保全などのための森林資源の働き及び自然災害の防止」については、「森林資源の働きと国民生活とのかかわり」を学び、特に「国土の保全や水資源の涵養などの森林資源の働き、森林資源の育成や保護に従事している人々の工夫や努力」について取り上げることを求めています。さらに「自然災害の防止と国民生活とのかかわり」について

は、「地震や津波、火山活動、台風や長雨による水害や土砂崩れ、雪害などの被害の様子、国や県などが進めてきた砂防ダムや堤防などの整備、ハザードマップの作成などの対策や事業を取り上げることが考えられる」としています。
さらに、（2）の内容については「我が国の農業や水産業に従事している人々が地形や気候などの自然環境を生かすなど、生産を高める工夫や努力をしていることを具体的に考えることができるようにする」とあります。
国土の自然や環境とのかかわりで生活をする人々の様子や、農業や水産業に従事する人々の生活や生き方を学ぶなかには、自然とのかかわりにおいて育まれる宗教心についても触れることになると考えられます。

（4） 第６学年の目標と内容の解説

目標の説明においては、「先人の業績については、歴史上の人物が当時の世の中の課題を解決し人々の願いを実現していったことを調べたり、調べたことをまとめたりしながら、人物の働きを共感的に理解できるようにすること」「優れた文化遺産についても、当時の人々の願いやものの考え方が具現化されたものであることを理解できるようにする」ことを求めています。そして、「歴史上の人物の働きや文化遺産のもつ価値を理解し、それらに興味・関心をもつようにするとともに、先人によってつくられてきた我が国の歴史や伝統を大切にしようとする態度や、国を愛する心情を育てることが大切である」としています。
また、政治に関する学習を通して、「平和な国際社会の実現のためには国際理解、国際交流、国際協力が大切であることや、そのための我が国の役割を理解し、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにすること」を求めています。
内容の解説においては、小学校の歴史学習は「人物の願いや働き、文化遺産の意味などを考え、我が国の歴史に対する興味・関心や愛情を育てるようにする」としています。そして、「狩猟・採集や農耕の生活」については、様々な学習を通して「農耕が始まったころの人々の生活や社会の様子が分かるようにする」ことを求めています。「古墳」の学習については、「国土の統一の様子を物語る神話・伝承を取り上げる」ことも提案されています。また、「神話・伝承を調べ、国の形成に関する考え方などに関心をもつ」とは、「神話・伝承に見られる国の形成について、当時の人々のものの見方や考え方に関心をもつようにすることを意味している」と述べられています。
さらに「大陸文化の摂取」では、「法隆寺や遣隋使などによる大陸文化の摂取を取り上げて調べる」こと。「大仏造営」では、「聖武天皇の発案のもとに、行基らの協力により国家的な大事業として東大寺の大仏が造られたこと」や「鑑真が来日し」「仏教の発展に大きな働きをしたこと」を分かるようにすること。「日本風の文化」については、「これまでの大陸文化とは趣の異なった、独自の日本風の文化が花開いたこと」が分かるようにする

ことなどが述べられています。

また、「室町文化」については、「能、茶の湯、生け花などについても関連的に取り上げることが考えられる」としています。「キリスト教の伝来」については、「ザビエルがキリスト教を伝えたことを取り上げて調べ、我が国にキリスト教が広まったことが分かるようにする」。「鎖国」については、「例えば、キリスト教の禁止や海外との貿易の統制などが行われたことを取り上げて調べ、江戸幕府による政治が安定したことが分かるようにする」。実際の指導においては「踏絵の資料を活用」することも述べられています。「国学や蘭学」については、「本居宣長が我が国の古典を研究し国学の発展に重要な役割を果たしたこと」が分かるようにするとしています。

「古事記、日本書紀、風土記」については、「国が形成されていく過程に関する考え方をくみとることができる、高天原神話、天孫降臨、出雲国譲り、神武天皇の東征の物語、九州の豪族や関東などを平定した日本武尊の物語などが記述されている」とし、「児童に興味や関心をもたせることができるものを取り上げ、国の形成に関する考え方などに関心をもつように指導することが大切である」としています。「文化遺産」については、「それらが我が国の先人の工夫や努力によって生み出されたものであることや、私たちの祖先の手によって現在まで大切に受け継がれてきたこと、それらは我が国の伝統や文化の特色や現在の私たちの生活や文化の源流などを考える上で欠かすことができない高い価値をもっていることを具体的に理解できるようにするとともに、我が国の伝統や文化を大切にしようとする態度を育てるようにすることが大切である」としています。

「日本国憲法」の学習においては、「国家や国民生活にとって基本となる事柄であることを調べる」ことを求めています。

また、「外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切であること」については、「我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子を調べることによって、外国の人々の文化や習慣の違いに触れ、その違いを理解し尊重することが、外国の人々と共に生きる上で大切であることを考えることができるようにすることである。その際、これまでの学習で身に付けた自国に対する理解との関連を図りながら、外国の異なる文化や習慣を適切に理解できるように配慮する必要がある」としています。また、外国の「人々の生活の様子」についての指導では、「例えば、衣服や料理、食事の習慣、住居などの衣食住の特色や、国民に親しまれている行事、学校生活や子どもの遊び、あいさつの仕方やマナー等の習慣などを取り上げることが考えられる。これらの学習を通して異なる文化や習慣を理解し関心を深めるようにすることは、外国の人々のものの見方や考え方を理解し、尊重することにつながるものである。」と述べています。

これらは、いずれも教育基本法に述べられている「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位」に関する学習と密接にかかわっていると捉えられます。社会科の学習の中で、いかに宗教に関する学習を充実させるかは大き

な課題だといえるわけです。

３．社会科における「宗教がかかわると考えられる内容」の学習

では、社会科において、「宗教がかかわると考えられる内容」についてどのような指導が行われているのでしょうか。教科書の分析をもとに見ていきます。

すでに述べたように、３年生では地域を調べる学習が行われます。地域を調べると、必ずその地域には神社や寺院があります。そしてまた、お墓や慰霊碑なども多くあります。つまり我々の日常生活空間の中に、神社や寺院、墓地や慰霊碑などが溶け込んでいるのです。

地域を調べる学習においては、地図をもとに実態を調べ確認するだけではなく、どうしてそういうものがあるのか、あるいはそれは地域の人たちがどのように活用しているのか、また、どのような思いでそれらが運営されているのかなどを探ることによって、必ず宗教的な思いや背景が生活の中に息づいていることに気付き、地域の生活をより深く理解することになります。

現在の社会科の教科書を見ると、神社を調べたり、あるいは慰霊碑などを調べたりすることは、学習例として挙げられています。そこでは、それらがもつ歴史的背景や人々がどういう思いでそれを利用し、地域住民がそこにどうかかわっているのかということを探っていく学習についても、もっと示してよいように思われます。

また、住居や家屋にかかわる学習もあります。昔の家や文化財等を調べてみると、神棚があったり、仏間があったり、さらにはいろいろな祭り等にかかわる供え物や飾り物などがあります。そうした生活の実態からも、社会生活と宗教的な行為のかかわりを知ることができます。現在の教科書の記述を見ると、古い家屋のイラストや写真が掲載されていますが、そこには、神棚やお守りなどの飾り物については記述されていません。

また、自然環境や自然災害についての学習においては、地域の地形的な特色などを学習する中で、当然地域住民とのかかわりを押さえなければなりません。その中でも、地域行事の祭りなど様々な催しや慣習などに触れることになります。日常的な生活における自然災害への恐れ、あるいはそれに対する対応、自然の恵みに対する感謝、自然とともに生きてきた日本国民の生き方、そしてその中にはしっかりとした宗教心が反映されているだけではなく、それが具体的な行為となって私たちの生活の中に入り込んでいることに気付きます。そのような学習へと導くような教科書は、まだ作られていないように思います。

なお、地域産業の発達や実態の学習においては、当然神社仏閣等にかかわる産業もあります。地域に根差した我が国独自の様々な産業を掘り起こすなかで、庶民の宗教心や信仰心が感じ取れるようなものも多数あります。しかし、そうした学習を取り上げている教科書は見られません。

歴史の学習においては、宗教が大いにかかわります。特に歴史上の人物として、ザビエ

ルは必修の人物として掲げられ、聖徳太子をはじめ行基、鑑真なども時代の背景を理解することにかかわって取り上げられる人物です。同時にその人たちの生き方を深く学ぶことによって宗教的な情操、あるいは宗教的な生き方も学ぶことができます。現在の教科書では、そこまでの学習を求めていないように思います。

さらに、外国についての学習においては、宗教をしっかり理解しなければ外国の文化や伝統は理解できません。また日本と外国とのかかわりについても基本的には宗教的な内容を理解することによって、そのかかわりの実態がより鮮明に見えてきます。小学校では仏教、キリスト教、イスラム教という世界三大宗教について学ぶことになっていますが、知識の深まりはまだ十分ではありません。いわゆる、世界全体の動向、あるいは日本の歴史全体の動向、そうした広い視野から宗教的な内容を押さえる視点が不足しているように思います。現在の教科書において、世界三大宗教がどのように描かれているかを見てみましょう。

４．仏教、キリスト教、イスラム教の教科書記述の考察

（1）［仏教］についての記述

現在発行されている４社の教科書ともに大仏造営を大きく取り上げています。共通しているのは、大仏の大きさを実感できるように様々に工夫していることです（大仏づくりの大変さが分かるような絵も描かれています)。聖武天皇が、病気や災害、反乱などが相次ぎ社会全体に不安が広がったため、聖武天皇は仏教の力で社会の不安をしずめ国を治めようと願い全国に国分寺を建て、都に大仏を創ったこと、聖武天皇の詔には、人々とともに仏の世界に近づこうと思い金銅の大仏を創ること、大仏に心を込めるために心を込めた皆さんの協力が必要なことが述べられていること、大仏づくりには、多くの渡来人たちの協力を得ながら、のべ260万人以上の人々の長年にわたる働きによって完成したこと、また、広く民衆に支持されていた行基の力が大きかったこと、が述べられています。

では、ここで初めて出てくる仏教については、どのような説明がなされているでしょうか。用語の説明が行われているのは１社のみです。その内容は、「病気や自然災害など、人の力が及ばないようなできごとから国を守るために、朝廷を中心に広く信仰されました。世界の三大宗教の一つとされ、アジアを中心に多くの信者がいます。」と書かれています。

（2）［キリスト教］についての記述

４社の教科書ともに、キリスト教の伝来と禁止、鎖国について述べられています。共通して、キリスト教の伝来については、鉄砲の伝来と同時期にザビエルによってもたらされたこと、そして、全国統一を目指した織田信長は強力な力をもち、しばしば信長に反抗していた仏教勢力と対抗するために、キリスト教を保護し、普及に協力したこと、その結果、南蛮貿易が栄え、特に鉄砲の普及とキリスト教の布教とが重なり合って諸大名も布教を容

認し、キリスト教信者が西日本一帯に広まっていったこと、江戸幕府（徳川家康）は最初は外国との貿易を奨励し、それに合わせてキリスト教の宣教活動もさかんになり信者が増えていったこと、が記されています。

キリスト教の禁止と鎖国については、どの教科書も、江戸幕府はキリスト教信者たちが団結して幕府の命令を聞かなくなることをおそれて、キリスト教を禁止したこと、その後、信者を取り締まったり、宣教師や貿易船の制限や海外渡航や帰国の禁止を行ったこと、島原・天草の一揆を契機にキリスト教を一層強く取り締まり（踏絵などで)、キリスト教を広めない中国（清）とオランダ商人だけに長崎で貿易することを認め、鎖国を完成させたこと、が記されています。

（3）［イスラム教］についての記述

４社の教科書ともにイスラム教について触れています。各社ともサウジアラビアを取り上げていますが、１社はさらにエジプトも取り上げています。

イスラム教については、イスラム教徒の生活やイスラム世界の特徴について述べられています。具体的には、１日５回聖地メッカに向かって祈りを捧げること、聖地メッカへの巡礼、ラマダンの義務、服装の特徴、豚肉や飲酒の禁止、金曜日が休日、男女の利用施設などでの区別、イスラム暦による行事、コーランに基づく法律、学校におけるコーランの学習について紹介しています。なお、１社はコラム欄でイスラム教について「中東諸国の多くの人に信仰されており、信者の守る義務が厳しく定められています。国境がイスラム教のサウジアラビアでは、宗教の指導者が政治的にも大きな力をもつことが多く、宗教と政治が密接に関連しています。」と説明しています。

以上のような世界の三大宗教にかかわる記述を見てみると、社会科で扱う以上、当然のことながら、社会の動きやその時代の理解にかかわらせて述べられています。したがって、どうしても事実としての理解に重きを置いた記述が主となり、それぞれの宗教がどういうものなのか、なぜその宗教が人々に大きな力をもったのか、今ももっているのか、といった宗教の具体的な内容や人々の生き方に関して考えさせる記述が不十分になる傾向にあります。これらの課題は中学校である程度取り上げられますが、これからの課題として残ると言えましょう。

社会科においては、こうした学習を通して、宗教に対する正しい認識と理解をしっかりともたせる必要があります。いろいろな宗教や生き方についての理解を深め、そしてその宗教が社会生活にどのような影響を与えてきたか、そもそも宗教はどういう形で起こってきたものなのか、そしてそれが歴史的にどういう変遷を経てきているのか、そうした客観的な知識を身につけるとともに、そこに記された精神を理解する中から自分の主体的な生き方を学べるようにしていく必要があると言えます。そのような社会科学習の改善が求められます。

韓国の国公立高等学校における宗教教育の現在
―「倫理と思想」科目を中心に―

関根　明伸
（国士舘大学准教授）

はじめに

韓国の学校教育における宗教教育の扱われ方は、基本的にわが国と同様となっている。周知のとおり、わが国の憲法第20条では、「信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない」とされ、同第３項では、「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」とあり、個人の信教の自由は認められているものの、「国公立の学校で特定の」宗教や宗教団体を擁護するような宗派教育は禁止されている。だが、宗教に関する宗教知識教育については許容されると解釈するのが一般的であり、2006年12月22日に改正された教育基本法第15条第１項では、「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない」と規定されたことで、むしろ一般的な教養教育としての宗教教育の重要性とその必要性は一層高まってきているといえる。また同法第８条では、私立学校に関する公的な性格と学校教育の役割が認められるとともに自主性が尊重されており、宗教系私立学校（以下、宗教立学校と記す）の宗派教育は容認されると解釈するのが一般的である[1]。

一方、韓国でも憲法第20条には、「すべての国民は宗教の自由を持つ。国教は認められず、宗教と政治は分離される」とあり、また教育基本法の第６条第２項には、「国家及び地方自治体が設立した学校では、特定の宗教のための宗教教育を行ってはならない」と明記され、憲法で信教の自由や政教分離が規定されたうえで、国公立学校における宗派教育は明確に禁じられている。しかも同法の第25条では、「国家及び地方自治体は、私立学校を支援・育成しなければならず、私立学校の多様かつ特色ある設立目的が尊重されるようにしなければならない」とあり、宗教立学校の特色ある教育が法的に尊重されている点は韓国でも同様である。つまり、両国では政教分離の原則と信教の自由に関する憲法の規定、国公立学校での宗派教育の禁止と宗教知識教育の容認、そして宗教立学校への宗派教育の容認等が大きな共通点となっているのである。

しかし、両国にはこのような似通った法規定があるわけだが、これまで宗教を学校の教

1　韓国の教育基本法第８条には、「私立学校の有する公の性質および学校教育において果たす重要な役割にかんがみ、国及び地方公共団体はその自主性を尊重しつつ、助成その他の適当な方法により、私立学校教育の振興に努めなければならない」とある。

育内容として俎上に挙げ、議論の対象としてきたか否かについては大きな隔たりがある。例えば、わが国では私立の小・中学校では「道徳」の代わりに「宗教」の授業が可能であることから、当該校での限定的な宗教教育は実施されてきたが[2]、韓国の高校では宗教教育そのものが国家基準カリキュラム上に選択科目として認定されており、これまで実際に実施されてきた歴史を持っている。1981年に高等学校に初めて「宗教教育および教養」という選択科目が設置されて以来、その後1988年から2006年までは「宗教」、2007年から2010年までは「生活と宗教」、そして2011年には「宗教学」が正式な選択科目として設置されている。つまり、韓国では30年以上前から宗教教育の在り方が議論され、内容を措定するための努力が積み重ねられてきたわけであり、戦前の国家神道の反動により、教育の現場では宗教を語ること自体が「タブー視」されるか無視され続けてきた戦後のわが国の状況とは大きく異なっているのである。

では、実際に韓国では宗教はどのように教えられてきたのか。ここで、韓国の宗教教育を見ていく場合、とりわけ高等学校については宗教立学校と国公立学校の二つのケースに分けて検討する必要がある。というのは、前述のように、韓国では宗教教育に特化した選択科目が存在しているが、実際にはこの科目は宗教立学校でのみ実施されており、国公立校では全く開設されてこなかった事実があるからである[3]。

次ページの**表１**は、現在の韓国の高等学校で開設が可能な普通教科を示したものである。高等学校のカリキュラムは「選択教育課程」と称され、基本的にすべての科目は選択科目となっている。宗教立学校では、下記の「生活・教養」領域の中の「宗教学」を開設しており、その中で宗教を学ぶのが普通なのである。一方、国公立校ではその科目自体を開設している学校がほとんどないため、「世界史」や「韓国史」、あるいは「倫理と思想」のような宗教が登場する科目で宗教を学んでいるのが普通であり、その科目に注目する必要が出てくるのである。中でも「倫理と思想」にはキリスト教や儒教、仏教等の宗教倫理が登場しており、韓国の国公立の高等学校における宗教教育の動向を把握するためには、最も注目しなくてはならない科目といえるだろう。

ところで、宗教立学校の「宗教学」による宗教教育の動向についてはほかの機会で明らかにしているので[4]、そこで本稿では、「倫理と思想」を対象に、韓国の一般的な国公立高等学校における宗教教育の現状と動向について究明することを目的とする。具体的には、

２　学校教育法施行規則　第五十条２には、「私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもつて前項の道徳に代えることができる」と規定されている。また、中学校については同規則第七十九条に、「第四十一条から第四十九条まで、第五十条第二項、第五十四条から第六十八条までの規定は、中学校に準用する」とある。

３　李元範「韓国に於ける宗教教育―国と教団とのせめぎあいを中心に―」『宗教と社会（２）』、「宗教と社会」学会、2003年、125頁。

４　韓国の高等学校における選択科目に、「宗教学」が導入された背景とその傾向については、拙著「韓国における宗教教育の動向―『教育課程』にみる宗教教育科目―」（公益財団法人中央教育研究所『学校における「宗教にかかわる教育」の研究（研究報告No.78）』2012年）を参照されたい。

まず「倫理と思想」という科目の歴史的な経緯について振り返るとともに、国家基準カリキュラムにおける位置づけについて確認し、次に「倫理と思想」の現行の教科書を検討することで、内容と方法から見た宗教教育の現状と課題点について考察してみたい。

表１　高等学校「選択教育課程」における普通教科

教科領域	教科（群）	科目		
		基　本	一　般	深　化
基礎	国語		国語Ⅰ、国語Ⅱ、話法と作文、読書と文法	
	数学	基礎数学	数学Ⅰ、数学Ⅱ、確率と統計、微積分Ⅰ、微積分Ⅱ、幾何とベクトル	高級数学Ⅰ 高級数学Ⅱ
	英語	基礎英語	実用英語Ⅰ、実用英語Ⅱ、実用英語会話、実用英語、読解と作文、英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語会話、英語読解と作文	深化英語、深化英語会話Ⅰ、深化英語会話Ⅱ、深化英語読解Ⅰ、深化英語読解Ⅱ、深化英語作文
探究	社会（歴史/道徳を含む）		社会、韓国地理、世界地理、韓国史、東アジア史、世界史、経済、法と政治、社会･文化 生活と倫理、倫理と思想	国際政治、国際経済、国際関係と国際機構、世界の問題、比較文化、社会科学方法論、韓国の社会と文化、国際法、地域理解、人類の未来社会、課題研究
	科学		科学、物理Ⅰ、物理Ⅱ、化学Ⅰ、化学Ⅱ、生命科学Ⅰ、生命科学Ⅱ、地球科学Ⅰ、地球科学Ⅱ	高級物理、物理実験、高級化学、化学実験、高級生命科学、生命科学実験、高級地球科学、地球科学実験、環境科学、科学史および科学哲学、情報科学、課題研究
体育芸術	体育		運動と健康生活、スポーツ文化、スポーツ科学	スポーツ概論、体育と進路探究、陸上運動、体操運動、水上運動、個人および対人運動、団体運動、体力運動、投機運動、氷上および雪上運動、表現および創作運動、スポーツ競技体力、スポーツ競技技術、スポーツ競技実習、コーチ論、スポーツ経営・行政、体育専攻実技、専攻指導実習
	芸術　芸術（音楽/美術）		音楽と生活、音楽と進路、美術創作美術文化	音楽理論、音楽史、始唱・聴音、音楽専攻実技、合唱・合奏、公演実習、音楽と媒体、教養実技ドローイング、美術理論、美術史、平面造形、立体造形、デザイン・工芸、映像美術、美術専攻実技

（網掛けは筆者による）

教科領域	教科（群）		科　目		
			基　本	一　般	深　化
		芸術			舞踊の理解、基礎韓国舞踊、基礎バレエ、基礎現代舞踊、舞踊専攻実技、舞踊音楽、舞踊鑑賞と批評、振り付け、文学概論、文章論、古典文学鑑賞、現代文学鑑賞、詩創作入門、小説創作入門、文芸創作専攻実技 演劇の理解、演技、舞台技術、演劇製作実習、演劇鑑賞と批評、映画の理解、映画技術、映画創作と表現、映画製作実習、映画鑑賞と批評 写真の理解、基礎撮影、中級撮影、暗室実技、写真編集、デジタル写真撮影、デジタル写真表現技法、写真鑑賞と批評
生活・教養	技術家庭 第２外国語 漢文/教養			技術家庭 ドイツ語Ⅰ、ドイツ語Ⅱ フランス語Ⅰ、フランス語Ⅱ スペイン語Ⅰ、スペイン語Ⅱ 中国語Ⅰ、中国語Ⅱ 日本語Ⅰ、日本語Ⅱ ロシア語Ⅰ、ロシア語Ⅱ アラビア語Ⅰ、アラビア語Ⅱ ベトナム語Ⅰ、ベトナム語Ⅱ 漢文Ⅰ、漢文Ⅱ 哲学、論理学、心理学、教育学 宗教学、進路と職業、保健、環境と緑色成長	農業生命科学、工学技術、家庭科学、経営一般、海洋科学、情報 ドイツ語会話Ⅰ、ドイツ語会話Ⅱ、ドイツ語読解Ⅰ、ドイツ語読解Ⅱ、ドイツ語作文、ドイツ語圏文化 フランス語会話Ⅰ、フランス語会話Ⅱ、フランス語読解Ⅰ、フランス語読解Ⅱ、フランス語作文、フランス語圏文化 スペイン語会話Ⅰ、スペイン語会話Ⅱ、スペイン語読解Ⅰ、スペイン語読解Ⅱ、スペイン語作文、スペイン語圏文化 中国語会話Ⅰ、中国語会話Ⅱ、中国語読解Ⅰ、中国語読解Ⅱ、中国語作文、中国文化 日本語会話Ⅰ、日本語会話Ⅱ、日本語読解Ⅰ、日本語読解Ⅱ、日本語作文、日本文化 ロシア語会話Ⅰ、ロシア語会話Ⅱ、ロシア語読解Ⅰ、ロシア語読解Ⅱ、ロシア語作文、ロシア文化 アラビア語会話Ⅰ、アラビア語会話Ⅱ、アラビア語読解Ⅰ、アラビア語読解Ⅱ、アラビア語作文、アラビア文化 ベトナム語会話Ⅰ、ベトナム語会話Ⅱ、ベトナム語読解Ⅰ、ベトナム語読解Ⅱ、ベトナム語作文、ベトナム文化

（網掛けは筆者による）教育科学技術部 告示 第2011-361号［別冊１］『初・中等学校教育課程総論』11〜13頁より。

１．道徳教育関係科目としての「倫理と思想」

（1）「教育課程」の改訂と初・中・高の道徳教育関係科目

韓国の国公立高等学校の生徒達にとって、現在最も多くの時間を割いて宗教について学んでいるのが「倫理と思想」という科目である。では、それは一体どのような科目なのか。

「2012年改訂教育課程」によれば[5]、「倫理と思想」は高等学校普通教科の中の選択科目の一つであり、それと同時に道徳教育関連教科目の一つともなっている。1997年の「第７次教育課程」で初めて登場したが、歴史的に見れば、もともとは1970年～1980年代の「国民倫理」、あるいは「倫理」という教科にたどり着く[6]。

そこで、ここではまず1947年から2012年までに告示された国家基準カリキュラムと、道徳教育関連教科の歴史的な経緯とについて確認してみたい。「教育課程」の変遷と道徳教育関連の教科目を整理すると、**表２**のとおりとなる。

表２　韓国の国家基準カリキュラムと道徳教育関連教科目の変遷（1947～2012）

学校段階 / 国家基準カリキュラム	初等学校	中学校	高等学校
教授要目（1947）	「公民」→「社会生活」	「公民」→「社会生活」	—
第１次教育課程（1954）	「社会生活」	「社会生活」	「道徳」
第２次教育課程（1963）	「反共・道徳生活」	「反共・道徳生活」	「国民倫理」
部分改訂（1969）	「反共・道徳生活」	「反共・道徳生活」	「反共及び国民倫理」
第３次教育課程（1973）	「道徳」	「道徳」	「国民倫理」
第４次教育課程（1981）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「国民倫理」
第５次教育課程（1987）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「国民倫理」
第６次教育課程（1992）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「倫理」
第７次教育課程（1997）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「道徳」（１学年必） 「倫理と思想」 「伝統倫理」 「市民倫理」
2007改訂教育課程（2007）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「道徳」（１学年必） 「生活と倫理」（選） 「倫理と思想」（選）
2009改訂教育課程（2009）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「道徳」（１学年必） 「生活と倫理」（選） 「倫理と思想」（選）
2012改訂教育課程（2012）	「正しい生活」（１－２学年） 「道徳」（３－６学年）	「道徳」	「生活と倫理」（選） 「倫理と思想」（選）

5　2012年７月９日に、教育科学技術部告示第2012－14号として「2012年改訂教育課程」が告示された。

6　本文中の表２で見られるように、1969年の部分改訂時の際には「国民倫理」から「反共及び国民倫理」へ教科名が変更されたが、1973年の「第３次教育課程」では再度「国民倫理」へと戻されている。

韓国（朝鮮）において[7]、近代学校教育制度の下で本格的に道徳教育が始められたのは、戦前の日本植民地時代からである。約36年間の植民統治下（1910～1945）では、日本と同様に基本的には韓国（朝鮮）でも修身科の教育が行われていたのである。「修身」は、1911年の「第一次朝鮮教育令（明治44年勅令第229号）」で初めて登場してから1945年８月15日の終戦までの間、天皇制教学体制の支柱として国民の資質育成のための道徳教育を担っていた。「修身」は、例えば「正直」「勤勉」「節約」等の望ましい価値徳目について、国定教科書を通じて「皇室と国家に対する礼儀」や「家庭における礼儀」、あるいは「他の人に対する姿勢」などに関する説話や偉人伝等の教材文を通じて教えようとするものであり、望ましい価値徳目を積極的に子どもに内面化していこうとする性格が強い教科であった。また「修身」には道徳教育の役割とともに、韓国（朝鮮）の子どもたちを日本人化していくための思想教育的な役割も担わされていた。

しかし、終戦後の1945年８月にアメリカの軍政が開始されると、この「修身」は廃止されることになり、解放後の韓国では、それを担当する教科が短期間で目まぐるしく変更されていくことになる。1945年９月17日、軍政庁学務局が「一般命令第６号」及び同年９月22日に「新教育方針」を発表し、学校教育における軍国主義的な教科や教科書、教育内容に対する排除命令を下したわけだが、このとき、それまで30年以上続けられてきた「修身」は廃止されることになった。そして、この「修身」に代わって1945年９月に設置されたのが「公民」という教科であった。「公民」は民族主義的な研究団体である朝鮮語学会のメンバーらが中心に創設した教科であり、「民主的な公民の育成」を目的に、民族主義的なアイデンティティーと民主主義的な思想を共に合わせ持つ「公民」を育成しようとするものであった。そして、部分的には道徳教育的な内容も一部含んでいた。ところが、この「公民」も1947年１月に「教授要目」が制定されると、わずか１年で廃止されることになった。そして、このような経緯の結果、新しく登場したのが「社会生活」（後の社会科）という教科だったのである。

1945年～1950年代の韓国は、植民地統治からの解放とアメリカ軍政統治の開始（1945年)、そして大韓民国の建国（1948年８月15日）というように、国の政治体制が大きく変化する激動の時代を迎えていた。そのような中で政治的にアメリカからの影響を受けながら、教育の分野でも経験主義的な教育思想や制度がアメリカから導入され、その実践化が推進されていった。したがって、「民主社会の発展に寄与する態度や能力の育成」を教育目標にアメリカから導入された「社会生活」は、その象徴的な存在であり[8]、「修身」と「公民」の後継教科として、「第２次教育課程」（1963）までは道徳教育的な役割も担ってい

7　韓国とは、厳密には1948年８月15日に建国した朝鮮半島南半分の国家を指すが、本稿では便宜上、植民地時代の朝鮮については、韓国(朝鮮)と表記することにしたい。

8　わが国の昭和22年度学習指導要領における「社会」は、アメリカのヴァージニア・プランをモデルに作成されたのに対し、韓国の社会生活科ではコロラド・プランがモデルとされていた。
徐在千『韓国国民学校における社会科教育展開過程の研究』広島大学博士論文、1992年、59頁。

たのである。

しかし、当時は保守派と左派の対立が激化し、また政治的にも経済的にも不安定な状態が長く続くことにより、国民の生活はますます困窮を極めていくような状況であった。そして、そのような政治的混乱と社会的貧困が次第に国民の「道義文化」を崩壊させていく中で、文教部当局においては、社会科教育による間接的な道徳教育ではなく、より直接的な内容と方法による道徳教育の在り方が議論されていった。「民族精神」と「精神的な主体性」を回復するための、より積極的な道徳教育が必要とされたのである。

しかもこの傾向は、1950年の北朝鮮との間に勃発した朝鮮戦争を機にさらに高調し、1953年の休戦以降では、対北朝鮮という特殊な政治的情勢が道徳教育を含む文教政策にも色濃く反映される結果をもたらしていった。戦時下という特殊な状況も加わることで、1950年代から1970年代の韓国では、道徳教育と反共イデオロギー教育の強化が重要な文教政策のテーマとして同時的に進められていったのである。例えば、1951年２月、第２代文教部長官の白樂濬は、「戦時下特別措置要綱」を発表することで「国防教育」とともに「道義教育」の重要性を提唱していた[9]。また1952年10月30日に第３代文教部長官に就任した金法麟も、「４大重点教育」の中に「国防教育」とともに「道義教育」を掲げて文教政策を推進していたのである[10]。

このような文教政策は、具体的には「教育課程」と道徳教育関連教科の編成に特徴的に現れていった。1954年の「第１次教育課程」では、国民学校の「社会生活」の一部に「道義教育領域」という内容が新しく加えられた程度であったが[11]、1963年の「第２次教育課程」では、「反共･道徳生活」という「領域」が新たに国民学校と中学校に設置されている。これは、既存の社会科から道徳教育と反共教育的な内容を切り離して固有のカリキュラムを整備し、週一単位時間の枠として設けたものであった。つまり、教科でも特別活動でもない、第３の「領域」を設定することで、実質的な道徳教育の強化を意図したものと思われる。またこのときの「反共・道徳生活」は、形式的にはわが国の現在の「道徳」と近い、いわゆる「特設道徳」と言えるものであった。

そして、東西冷戦時代の直中ともいえる1973年８月31日、文教部令第325号により「第３次教育課程」が告示されると､韓国の道徳教育は新しい段階を迎えることになった。「反共・道徳生活」を改編し、一つの「領域」から「道徳」という正式な教科へ変更したからである。その後、今日まで約40年が経過しているが、2013年現在も韓国の初等学校及び

9　白樂濬を長官とする文教部は、戦時文教の方針として、①道義教育、②一人一技教育(技術教育)、③国防教育を提唱した。中央大学校附設韓国教育問題研究所『文教史』中央大学校出版局、131頁。

10　白樂濬の文教政策を引き継いだ金法麟も、「自活人の養成」「自由人の養成」「平和人の養成」という三大教育方針を実現するための具体的な重点教育として、①知識教育、②技術教育、③道義教育、④国防教育、の４点を挙げている。同上、133頁。

11　「第１次教育課程」の社会科カリキュラムには、「社会的領域」「経済的領域」「政治的領域」「地理的領域」「歴史的領域」とともに「道義的領域」が提唱されていた。
崔秉七「社会生活科指導の革新」『新教室1957年１月号』大韓教育連合会、1957年、33頁。

中学校では、「道徳」が教科教育で行われている。

（２）高等学校の道徳関連科目としての「倫理と思想」

一方、高等学校はどうだったのか。前述したように、現在の「倫理と思想」はわが国の「倫理」のように社会科的教科の一つとしてではなく、道徳教育関係科目の中の一つとして存在している。しかし歴史的に見てみると、韓国の高等学校の道徳関係科目は1960年代には道徳教育から社会科教育へ、そして1970年代に再度道徳教育へと変更されてきた経緯がある。1954年４月20日に告示された「第１次教育課程」を見てみると、そのときに高等学校にも「道徳」が週一単位時間設置されていたが、それが1963年10月の文教部令第121号で告示された「第２次教育課程」では廃止になっていた。そして、このときに人文系の高校には、それに代わる４単位の「国民倫理」が必修教科として設置されていたのである。つまり、この時点までは道徳教育だったことになる。

しかし、1969年９月４日に文教部令第251号で部分改訂がなされると、「国民倫理」は「世界史」や「政治・経済」とともに社会科の中の一科目に変更され、科目名も「反共及び国民倫理」として６単位の必修となった[12]。そして1973年12月31日に告示された文教部令第350号の「第３次教育課程」では、社会科の一科目から６単位必修の教科に変更されることで、再び名称は「国民倫理」に戻されている[13]。つまり、社会科の科目に組み入れられてからわずか５年後、1973年に「国民倫理」は再び道徳教育関連教科に設定されただけでなく、単位数も1.5倍化されて強化されたと見ることができる。その後、1981年12月31日の文教部令第442号の告示による「第４次教育課程」と1988年３月31日には文教部令第88-７号が告示されたが、いずれも枠組みには大きな変更がなかった。1960年代初頭から「第５次教育課程」(1987）までの約25年間、韓国では「国民倫理」（あるいは「反共及び国民倫理」）が設置されていたのである。

ところで、この「国民倫理」にも道徳教育と反共イデオロギー教育的な内容が混在していたが、この傾向は「第３次教育課程」から強化されていった点にも注目したい。例えば、「第２次教育課程」の「国民倫理」の「指導内容」は、「（１）青少年の自覚（２）文化と倫理（３）倫理的価値判断（４）思想の変遷と倫理（５）わが国民倫理の確立（６）品格の陶冶と人生観の形成[14]」の項目となっており、反共教育的な内容が際立って含まれていたというわけではなかった。しかし、「第３次教育課程」の「指導内容」では、「（ア）青少年の自覚（イ）わが民族の倫理生活（ウ）現代社会と国民の資質（エ）国家発展と国際生活（オ）祖国の統一と民族の中興（カ）勝共民主統一の道」とあり、特に（カ）の下位項目には、「（１）北朝鮮の現実批判（２）北朝鮮共産集団の侵略政策（３）国際情勢と共

12　劉奉鍋『韓国教育課程史研究』教学研究社、1992年、343頁。

13　上掲書、361頁。

14　http://ncic.kice.re.kr/　国家教育課程情報センターホームページより。

産圏の動向（4）国家安保と私たちの使命[15]」が示されているのである。この時点から反共教育的なイデオロギー教育が強化され、「国民倫理」の教育内容の一つとして定着したと見ることができるだろう。なお、「第6次教育課程」（1992）では「国民倫理」から「倫理」へと教科名が変更されたが、内容的に大きな変動は見られなかった。高等学校の道徳教育は、「第3次教育課程」から「第6次教育課程」にかけて、ある意味で安定的に実施されていたと見ることができるだろう。

（3）現在の「倫理と思想」の位置づけ

「第7次教育課程」（1997）では「教育課程」の全体の枠組みが変更され、以降の道徳関連教科が大きく変化していく契機となった。「第7次教育課程」は、6・3・3・4制や教科の枠組みはそのまま維持しながら、全体の「教育課程」を高校1年生までの「国民共通基本教育課程」と高校2～3年の「選択中心教育課程」の二段階に再構成し、高等学校までのカリキュラムを体系的に再編したことに特徴がある。そうすることで、12年間のカリキュラムの連続性と効率性を高めようとしたのである[16]。

では、道徳教育の関連教科はどう変わったのか。「第6次教育課程」では、「正しい生活」（初等1～2年）と「道徳」（初等3～中3）に連携するかたちで、高等学校には「倫理」が置かれていたが、「第7次教育課程」（1997）では、**表3**のとおり、高等学校の1学年に必修の「道徳」が置かれ、2～3年生には「倫理と思想」、「伝統倫理」、そして「市民倫理」の三科目が設置されることになった。つまり、1997年の「第7次教育課程」において、単一教科の「倫理」は、必修の一教科と、三つの選択科目に解体・分割されたのである。

その後、前述の「2007年改訂教育課程」（2007）、「2009年改訂教育課程」（2009）、「2011年改訂教育課程」（2011）、そして「2012年改訂教育課程」（2012）の部分改訂を経て、現在の道徳教育関係教科の構成は**表4**のとおりとなっている。現在は高等学校の道徳教育関連科目として、「生活と倫理」及び「倫理と思想」の2科目が選択科目として位置づけられているのである[17]。

15　http://ncic.kice.re.kr/　国家教育課程情報センターホームページより。

16　なお、「2007年改訂教育課程」では再び枠組みが再編され、現在では初等学校1学年～中学校3学年が「共通教育課程」、高等学校の3年間が「選択教育課程」となっている。

17　「2012年改訂教育課程」では、「生活と倫理」及び「倫理と思想」だけが存続し、「道徳」と「伝統倫理」は廃止されている。教育科学技術部告示第2011-361号［別冊4］及び教育科学技術部告示第2012-3号［別冊1］　教育科学技術部『高等学校教育課程（Ⅰ）―国語、道徳、社会、数学、科学、実科（技術・家庭）、体育、音楽、美術―』、12頁。

表３　「第７次教育課程」（1997）における道徳教育関連教科目

	初等学校		中学校	高等学校	
学　年	１　２	３　４　５　６	１　２　３	１	２　３
道徳関連教科目	「正しい生活」	「道徳」		「道徳」	「倫理と思想」 「伝統倫理」 「市民倫理」
教育課程	国民共通基本教育課程			選択中心教育課程	

「第７次教育課程」をもとに筆者作成

表４　「2012改訂教育課程」（2012）における道徳教育関連教科目の関係

	初等学校		中学校	高等学校
学　年	１　２	３　４　５　６	１　２　３	１　２　３
道徳関連教科目	「正しい生活」	「道徳」		「生活と倫理」 「倫理と思想」
教育課程	共通教育課程			選択教育課程

「2012年改訂教育課程」をもとに筆者作成

２．「倫理と思想」のカリキュラムと教科書に見る宗教教育

（1）道徳教育としての「倫理と思想」の教科目標

前述したように、歴史的に遡ると「倫理と思想」は「第６次教育課程」（1992）までの「倫理」という教科にたどりつく。このときは必修教科であり、教科書も国定のものが使用されていた。しかし、現在は「倫理と思想」の教科書は第２種検定教科書へと変更され[18]、（株）天才教育社と（株）教学社の２社から出版されている。そこで、ここではソウル大学校師範大学倫理教育学科のパク・チャング（その他９名）が中心に執筆した、天才教育社出版の『高等学校　倫理と思想』（以下、『倫理と思想』と記す）を取り上げ、「倫理と思想」における宗教教育の実態について検討してみたい。

まず、「倫理と思想」の教科目標について見てみよう。2012年７月９日、教育科学技術部より第2012-14号が告示されて「初・中等学校教育課程」の一部改訂が発表されたが、「道徳科教育課程」の「２．倫理と思想」の「３．目標」では、この科目を設置した理由について次のように説明している。

18　韓国では、幼稚園と初等学校及び特別支援学校の全てと、中学校の「国語」、「社会（国史）」の教科書は「１種」の国定教科書となっており、それ以外は教育科学技術部の検定を受けた「２種」の検定教科書となっている。義務教育では教科書の約７割が国定教科書である。また教科書及び指導書がない場合やこれらを使用することが困難な場合、あるいは補充する必要が場合には、教育科学技術部長官の認定を受けた認定図書というものがある。
伊勢呂裕史「各国の教科書制度と教育事情」『第３期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究』国立教育政策研究所、53頁。
国立教育政策研究所ホームページhttp://www.nier.go.jp/seika_kaihatsu_2/index.htmlより。

「倫理と思想」の教科目標

> 高等学校の道徳科選択科目である‘倫理と思想’は、学生たちが韓国をはじめ、東・西洋の主要な倫理思想と社会思想に関する体系的な学習を通し、現代を生きていくために必要な望ましい倫理観を定立することにある。すなわち、‘倫理と思想’は学生たちに、東・西洋の倫理思想および近・現代の社会思想の流れと特徴を把握させることで、韓国倫理の多様な思想を省察し、今日の生を営為していくうえで必要とされる自律的な道徳的判断能力と実践意思の涵養を支援する科目なのである。

教育科学技術部告示第2012－11号［別冊６］『道徳科教育課程』、46頁より

ここには、現代社会を生きていく上で必要とされる倫理観を定立するためには、「道徳的判断能力」と「実践意思」の育成が必要であり、そのためにこの科目が設置されたことが明確にされている。そして、そのための内容が東洋及び西洋の主要な倫理思想と社会思想であり、それらを生徒たちが体系的に学習することで、韓国の多様な倫理について省察することが要請されているのである。

ここで、比較のために中学校の「道徳」の教科目標を見てみよう。「道徳」の目標は以下のとおりである。

中学校「道徳」の目標

> 道徳教科は、人間の生に必要な道徳規範と礼節を学び、人間と社会、自然・超越的存在との関係の中で正しい道徳的責任と義務を理解させるとともに、多様な道徳的問題への感受性と思考力、判断力を形成させて道徳的理解を実践につなげ、さらに実践動機と能力を涵養することで、個人の望ましい価値観を確立させ、社会と世界の発展に寄与できるようにする教科である。

これらを比較してみると、両者はかなり近い目標になっていることが分かる。「道徳」では最初に「人間と社会」及び「自然・超越的存在」との「関係」や「道徳的規範」「道徳的責任」「義務」等に関する知識の理解が求められているのに対し、「倫理と思想」では、東西の倫理思想や社会思想に関する知的な理解が求められている。そして、その理解に基づいて、次の段階では「道徳」では「感受性」と「思考力」及び「判断力」の形成が、「倫理と思想」では「望ましい倫理観」の確立が求められている。つまり、知的な理解に基づく望ましい道徳観や倫理観の確立により、実践的な行動や態度に結びつくことに教科の目標と意義が置かれているのである。これは逆をいえば、道徳的な行動や態度に結びつけるためには、「道徳」では道徳的な知識が必要とされるが、「倫理と思想」では様々な思想に対する知的理解が前提として求められているということになるだろう。

このように、「倫理と思想」が「道徳」と同じように、実践的な道徳的態度や行動へ導くための知識理解を前提としている点は、ある意味でこの科目が道徳教育の科目の一つで

あることからは当然のことかもしれない。しかし、『倫理と思想』に含まれる宗教についても同じ論理で語られるとするならば、このことは特定の宗教の道徳的･倫理的な「教理」や「教え」が、特別な意味を持つ教育内容として扱われることにはならないだろうか。つまり、特定の宗教の特定の倫理的価値が道徳教育の一つとして扱われることにより、現在の法規定が許容する宗教知識教育としての中立的な立場を踏み超え、宗派教育的な性格を帯びる可能性が否定できないのではないかということである。

では､実際の教科書では､宗教はどのように記述されているのか。次節で検討してみよう。

（2）『倫理と思想』教科書における宗教の学習

ア）道徳教育としての宗教学習

『高等学校　倫理と思想』の巻頭言には、以下のように記述されている。

巻頭言

高等学校時代は、青少年期の中で最もすばらしいときである。人間の知性と感性はこの時期から本格的に開花し始めるからだ。いま私たちは、知性と感性を磨くことにより、自己の将来の生を一層実りある豊かなものにしなくてはならない。

だとすれば、豊かな生、あるいはすばらしい生とはいったいどのような生なのだろうか？　それは単に物質的な豊かさであるとか、表面的に成功したというような生ではないだろう。おそらくそれは、精神的に豊かで内面的に完成した生であり、隣人と平和的に共存し、互いに愛することで本当の友愛を分かち合えるような生であるだろう。

高等学校「倫理と思想」の教科書は、私たちがこのような生について考えるときに示唆を与えてくれる知恵を含んでいる。この教科書を通して、私たちはどのように生きていかなくてはならないのか、本当に価値のあることは何なのか、生の意味は何なのか、そして何が人間を人間らしくしていくのかについて学ぶだけでなく、真の生や倫理的な生を可能とする社会の条件についても学ぶことになるのである。

本書では、内容を大きく次の四つの領域に分けて示している。

○‘Ⅰ．倫理思想と社会思想の意義’では人間の本性に関する理解を基礎としながら、なぜ私たちの生でなぜ倫理が必要であり、なぜ倫理思想と社会思想に対する探究がなぜ必要なのか考えてみる。

○‘Ⅱ．東洋と韓国倫理思想’では、現在も私たちの現代的な生に多大な影響を及ぼしている東洋の倫理思想と韓国の倫理思想について学び、今日も意味を持つ普遍的な価値を探究することで、私たちの生をさらに豊かなものにする方法を模索していく。

○‘Ⅲ．西洋倫理思想’では、現代の西洋文明の基礎となっている古代、中世及び現代倫理思想について振り返り、今日、我々が当面する複雑な生の諸問題を解決するときにどのような示唆を与えるのか省察する。

○‘Ⅳ．社会思想’では､真の生と倫理的生を可能とする社会的理念と様々な思想について振り返り、今日の我々が直面する多様な挑戦を克服するためにはどのような努力をすべきなのか省察する。

『高等学校　倫理と思想』天才教育社　教科書（2012年３月発行）　２～３頁。（筆者訳）

また、目次は以下のとおりである。

『倫理と思想』の目次

Ⅰ　**倫理思想と社会思想の意義**
　01　人間の生と倫理および社会思想
　　1．人間の生と倫理
　　2．理想社会の具現と社会思想
　　3．倫理と思想に対する探究
Ⅱ　**東洋と韓国倫理思想**
　01　東洋と韓国倫理思想の流れ
　　1．東洋思想の特徴
　　2．韓国思想の特徴
　　3．東洋と韓国思想の現代的意義
　02　儒教倫理思想
　　1．儒教思想の淵源と展開
　　2．東アジアの儒教思想
　　3．韓国の儒教思想
　03　仏教倫理思想
　　1．仏教思想の淵源と展開
　　2．東洋の仏教思想
　　3．韓国の仏教思想
　04　道家・道教倫理思想
　　1．道家・道教思想の淵源と展開
　　2．東アジアの道家・道教思想
　　3．韓国の道家・道教思想
　05　韓国固有の倫理思想
　　1．韓国固有思想の淵源と展開
　　2．韓国固有思想の現代的意義
Ⅲ　**西洋倫理思想**
　01　西洋倫理思想の流れ
　　1．西洋倫理思想の特徴と流れ
　02　目的論的倫理と義務論的倫理
　　1．相対主義と絶対主義
　　2．快楽主義と禁欲主義
　　3．経験主義と理想主義
　　4．功利主義と観念論
　03　徳倫理
　　1．古代の徳倫理
　　2．現代の徳倫理
　04　キリスト教の倫理思想
　　1．キリスト教倫理の淵源
　　2．教父哲学とスコラ哲学
　　3．プロテスタンティズムと新トマス主義
　05　現代の多様な倫理思想
　　1．生と実存、生命と責任
　　2．女性と思いやりの倫理
　　3．実用主義、契約と談論倫理
Ⅳ　**社会思想**
　01　自由主義と共同体主義
　　1．自律と責任
　　2．多元主義と寛容
　　3．共同体と連帯
　02　民本主義と民主主義
　　1．民本主義と為民
　　2．民主主義と参与
　03　資本主義と社会主義
　　1．資本主義の出現と変化
　　2．社会主義の出現と変化
　　3．自由と平等の調和
　04　民族主義と世界主義
　　1．民族と国家
　　2．世界主義と世界市民

（筆者訳）

「倫理と思想」の「教育課程」の「4．内容の領域と基準」には、「ア．内容体系」「イ．領域別成就基準」「ウ．学習内容別成就基準」が示されているが、目次はこの中の「ア．内容体系」の項目とほぼ同様であり、そのまま教科書の目次として整理されている[19]。『倫理と思想』の構成は、「Ⅰ　倫理思想と社会思想の意義」、「Ⅱ　東洋と韓国倫理思想」、「Ⅲ

19　教育科学技術部告示第2012-14号［別冊６］『道徳科教育課程』、47頁。

西洋倫理思想」、「Ⅳ　社会思想」の４部構成である。その中で宗教に関する内容が登場するのは、ページ数では全体の約31パーセント程度になるが、内訳は、「Ⅱ　東洋と韓国倫理思想」（以下、「第Ⅱ部」と記す）の中の「02 儒教倫理思想」「03 仏教倫理思想」「04 道家･道教倫理思想」「05 韓国固有の倫理思想」と、「Ⅲ　西洋倫理思想」（以下、「第Ⅲ部」と記す）の中の「04 キリスト教の倫理思想」の章だけである。つまり、『倫理と思想』に登場する宗教は、東洋では儒教、仏教、道教・道家、韓国の民俗宗教であり、西洋の宗教ではキリスト教だけとなっており、いわゆる三大宗教の一つのイスラム教や、宗教人口の多いヒンズー教などのような宗教は登場していないのである。

このように、様々な宗教全般について幅広く扱うのではなく、登場する宗教が限定的である点について『教育課程解説』では、次のように説明している。

> 『倫理と思想』科目の内容的範囲（scope）は、韓国固有の倫理思想、東洋の倫理思想、西洋の倫理思想、そして東・西洋の社会思想を扱う。前述したように、これらの内容を全て扱うのではなく、このような内容の中から学生たちの倫理的意識体系を形成するのに一助となる内容と、現代の生を生きていく上で必要な道徳的判断能力と実践能力を涵養することに有益となる内容でなくてはならないのである[20]。

東・西洋の様々な宗教を網羅的に扱うのではなく、あくまで「学生たちの倫理的意識体系を形成するのに一助となる」もので、「現代の生を生きていく上で必要な道徳的判断能力と実践能力を涵養するのに有益となる」基準で内容が選定されていることが明らかにされている。つまり、教育の内容には宗教の「倫理」的側面のみを扱うことが示唆されており、そこには互いの宗教的教理の相違や文化的な習慣の理解という視点は見られないものとなっている。

イ）哲学・思想史理解における宗教の理解

次に、宗教に関する内容の提示の仕方はどうであろうか。前述したように、宗教が登場するのは、「第Ⅱ部」と「第Ⅲ部」だけである。「第Ⅱ部」では、「01」で「東洋と韓国倫理思想の流れ」と「特徴」及び「現代的意義」について歴史的に概観した後に、下位項目には「02 儒教倫理思想」「03 仏教倫理思想」「04 道家・道教倫理思想」「05 韓国固有の倫理思想」が示されている。各項目では、その「淵源」と歴史的な「展開」、そして現代的な意義について述べられる。また「第Ⅲ部」では、「01」で「西洋倫理思想の流れ」と「特徴」について概観した後に、下位項目に「02 目的論的倫理と義務論的倫理」「03 徳倫理」「04 キリスト教の倫理思想」「05 現代の多様な倫理思想」が示されている。このように、各宗教はおおよそ時系列に沿って登場する記述となっており、基本的には東・西洋におけ

20　教育科学技術部告示　第2009-11号、前掲書、134頁。

る哲学・思想史に登場した偉大な倫理思想の一つとして描かれているのである。

しかし、以上のような記述の仕方は、次の二点で問題を抱えている。その一つは、宗教が時系列的に登場するほかの歴史上の哲学や思想と同等に教えられることで、その宗教の倫理思想が歴史的な価値を持つ思想の一つとして認識されることである。そして偉大な思想家や倫理思想と同等に扱われることは、数ある宗教の中でその宗教が相対的に価値の高い宗教であり、学ぶべき偉大な宗教であることを暗示することになる。つまり、その宗教の教理や「教え」は人類に影響を与えた偉大な倫理思想の一つであるという、無言の宗派教育的なメッセージを読者に与えかねないのではないだろうか[21]。

またもう一つは、哲学・思想史学習の中で特定の宗教の「倫理的」部分のみを扱うことにより、教科書に登場する宗教とそうでない宗教、あるいは登場する中でも中心的な宗教とそうでない宗教や思想に対して優劣をつけてしまう点である。読者が自覚しないまま、教科書は特定の宗教的価値観に基づいた説明となってしまう可能性がある。例えば、次は『倫理と思想』の「04 キリスト教の倫理思想」の一部分である。

『倫理と思想』(天才教育社)の「04キリスト教の倫理思想」の本文

[ユダヤ教とキリスト教との関係]

西洋では、キリスト教は単純な一つの宗教の次元を超えており、ヨーロッパの精神世界と価値観を形成した根源の中の一つである。われわれはキリスト教信者でなくても、ツリーを作ってクリスマスを過ごしたり、また難しい問題を解いた人を指して、「ソロモンの知恵を持っている」と言ったりもする。キリスト教は唯一神を崇めるイスラエルの民族宗教であるユダヤ教にその起源がある。ユダ地方のある小さな村でイエスが現れ、彼は神の言葉を宣布した。イエスは当時のユダヤ教の律法主義を強く批判し、真の愛と信仰による魂の救いを教えた。そして彼は自分が神様の息子であり、神様の国が近づいていることを宣布しながら、人々に悔い改め、信仰を持つように勧めたのである。

[イエスの教えと初代教会との関係]

古代ギリシャの倫理思想は哲学的には発展していたとはいえ、従前の奴隷制度や女性差別を正当化するという問題点があった。また、自分自身の人格的完成のための方法については多くの発言をしたが、他の人の苦痛と悲しみを共に分かち合うという生き方については特別な関心を持っていなかった。

それに比べてイエスは何よりもすべての人間が神の前で尊い存在であり、平等であるという信念を持っていた。彼はユダヤ人としてユダヤ教の律法を尊重していたが、真の愛が欠けた形式的な生き方は人間を抑圧して不幸にすると考えた。言い換えれば、彼は倫理的生の根源を人間に対する愛でなくてはならないという点を強調したのである。したがって、力がなく貧しい人々や、病にかかり疎外された人々も、愛と信仰を通して幸福になることができるという希望を抱かせたのである。

イエスは何よりも絶対的で無条件の愛を強調した。神を愛し、隣人を愛するということが彼の教え

21　藤原聖子は、わが国の高等学校「倫理」も同じように、宗教が哲学史・思想史の中に位置づけられることで「先哲に学ぶスタイル」となっており、イエスやブッダに関することも「歴史的事実」として記述されているという問題点を指摘している。
藤原聖子『教科書の中の宗教－この奇妙な実態』岩波文庫、22-25頁。

の核心である。彼は隣人への愛を自ら実践することによって愛と和解を教えた。また、自分を愛するように隣人を愛するように言ったが、さらに自分を殺そうとする敵であっても無条件に愛さなければならないと言ったのである。

このような愛の精神は、われわれの生の目標を、ギリシャ・ローマ時代のような自己満足と幸福追求という生を超越し、隣人を思い、かわいそうな人々を助けようとする自己犠牲的な生へと変えていった。このような点で、イエスの教えは、それ以前の倫理意識に対する一大価値転換を意味するものである。

イエスの教えは、'山上の垂訓'にもよく現れている。山上の垂訓は、倫理的行為に対するイエスの教えを集約的に表している点で、初代キリスト教時代から今日までキリスト教倫理の指針となっている。

このような教えには、社会的義務、慈善行為、祈祷、隣人愛などの精神が込められている。山上の垂訓は、中世カトリックで修道生活の典型的な規範としても考えられていた。

"どのようなことでも、人に施してもらいたいと思うようにあなたも人に施しなさい"という黄金律(golden rule)で見られるように、イエスの倫理はいつも肯定的であり積極的である。したがって、誠実性と自己献身を強調しながら、法的、律法的義務よりも道徳的義務と動機を優先視した。また隣人を愛するときは、意志とともに必ず実践を伴わなければならないことを強調したのである。

『倫理と思想』天才教育社、174〜177頁より。(下線は筆者による。)

下線部に注目すると、古代ギリシャ・ローマの思想が「従前の奴隷制度や女性差別を正当化しているという問題点」を持っていたことや「自己満足と幸福追求」を志向していたのに対し、イエスの「愛の精神」はそれらを「自己犠牲的な生」へと変えるものであるだけでなく、「それ以前の倫理意識に対する一大価値転換」を引き起こした画期的な宗教倫理であったことを述べている。ここには、明らかにイエスの教えが、つまりキリスト教倫理が「それ以前」の倫理思想を超えるものであり、キリスト教が宗教的に優位性のある倫理思想を持つことを暗示している書き方になっているといえるのではないだろうか[22]。

おわりに

韓国の高等学校の宗教教育は、宗教立学校と国公立学校の場合に分けて考察する必要があることは冒頭で述べたとおりである。主として前者では「宗教学」という科目の中で、

22　一方で、『倫理と思想』は宗教知識教育を疎かにしているわけでない点にも注意しておきたい。以下は、「04キリスト教の倫理思想」の章の学習目標だが、キリスト教に関する基本的な知識の習得が目指されている。

〈学習目標〉

・キリスト教倫理の起源を理解することができる。
・キリスト教倫理の特徴を説明することができる。
・教父哲学とスコラ哲学の特徴を説明することができる。
・ルターとカルヴィンの重視したキリスト教倫理の特徴を比較し、説明することができる。
・ルターの神中心ヒューマニズムと自然法思想を理解することができる。

『倫理と思想』天才教育社、174頁より。

そして後者では「倫理と思想」という科目によって現在の韓国の高校生は宗教について学んでいるのである。本稿では「倫理と思想」に焦点を当てることで、一般的な韓国の国公立学校の宗教教育の現状について検討を試みた。

「倫理と思想」による宗教教育で指摘したいことは、第一に、「宗教学」が「生活・教養領域」に属する科目であるのに対して、「倫理と思想」が道徳教育科目の一つであることから生じる問題点である。つまり、道徳教育の関連科目の一つであるということは、特定の宗教の創始者や教理を取り上げる視点が道徳教育への応用にあるわけであり、そのため道徳教育に生かすことのできる倫理的側面が過度に強調されてしまわないかということである。そして、そのような教育は宗教に対する全体的な理解や相互の文化的な理解よりも、特定の宗教の宗派教育的な宗教教育に偏向していく危険性をもはらんでいることを意味する。宗教の倫理的な側面は尊重されるべきだが、道徳教育のみに焦点を合わせた無自覚的な宗教の学習は、生徒の宗教に対する優劣の意識や偏見を醸成する要因にもなり得るものであり、今日的に望まれている諸宗教に対する宗教文化教育としての理解にはつながらないのではないだろうか。

また第二点として、大学受験科目としての「倫理と思想」が持つ課題である。本稿では直接触れることができなかったが、「宗教学」という科目が宗教立学校でのみ実施されているのに対し、「倫理と思想」は、実際には国公立校だけでなく、私立も含めたほぼ全ての高等学校で実施されている科目となっている。「宗教学」は、そのルーツが1980年代の「宗教教育及び教養」であり、元来は宗教立学校の宗派教育に活用された科目であったことから、現在の国公立校で設置している学校が皆無であることは前述したとおりである。しかし、問題は韓国の大学入試の統一試験において、「社会探求領域」には「倫理と思想」が選択科目となっているために、入試対策という現実的な理由から当科目を開設している高等学校が多いのである[23]。つまり、事実上、「倫理と思想」は韓国のほぼすべての高等学校で実施されており、そのような状況の中で扱われる宗教教育の持つ意味と影響力が極めて大きいといえるだろう。

今後、一層複雑化するグローバルな社会で活躍する青少年の育成を前提とするならば、道徳教育としての閉じられた宗教教育ではなく、宗教そのものを教育内容とすることで、宗教的な文化の相違や宗教観の相違などの理解に重点を置く、宗教文化教育的な宗教教育への必要性がますます高まっていくのではないかと考える。そのような意味で、「倫理と思想」における宗教教育は、教養科目の「宗教学」における宗教教育へと統合されるか、または宗教に特化した科目構成に転換されていくのが望ましい方向性ではないだろうか。

23　大学修学能力試験とは、わが国のセンター試験と似ている点も多いが、国公立私立を問わずすべての大学入試において共通に活用される点で大きく異なっている。「社会探求領域」の選択科目には、「生活と倫理」「倫理と思想」「韓国史」「韓国地理」「世界地理」「東アジア史」「世界史」「法と政治」「経済」「社会文化」の10科目の中から最大２科目を受験することができる。詳しくは、韓国教育課程評価院のホームページを参照されたい。http://suneung.re.kr/index.do

いずれにせよ、韓国の宗教教育をめぐる議論は、近い法的規定を持つだけでなく、新たに改正教育基本法の第15条で、「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養」という条項が新規定されたわが国においても、示唆される部分が少なくないだろう。今後も韓国の宗教教育には注目していく必要がある。

イングランドの中等学校における宗教教育の実際
―学習評価を中心に―

新井　浅浩
（城西大学教授）

はじめに

本稿では、必修教科として長い伝統を持つイギリスの宗教教育のうちイングランドのそれを取り上げて、その学習評価がどのように展開されているのかを、具体的な中等学校の事例を挙げて考察する[1]。ほかの教科と同様、宗教教育の学習評価は、学習した知識・理解・スキルの評価においては多様な方法が用いられている。その一方で、宗教教育において重要とされる他者や宗教に対する態度についての評価は難しく、また個人の側面は評価するべきでないという意見もある（McCreery, E., et. al. , 2008, p.117）。

イングランドの宗教教育における態度とは、次の四つを基本とすると説明されている（Qualifications and Curriculum Authority, 2004, p.13）。すなわち、１）自己の気づき（self-awareness）、２）すべてのものへの尊重（respect for all）、３）寛容性（openmindedness）、４）感謝と不思議さ（appreciation and wonder）である。１）自己の気づきとは、自分自身の信条やアイデンティティについて自信を持つことや、それを当惑したりふざけたりせずに他者と分かち合えること、また自分の宗教的・道徳的・スピリチュアル的な考えについての現実的で肯定的な感覚を育てることなどである。２）すべてのものへの尊重とは、他者の考え方が自分とは違っていたとしても、他者のいうことを聴いたり他者から喜んで学んだりするというスキルを持つということや、共通の利益のために差異や多様性を尊重する心構えがあることなどである。３）寛容性とは、学んで新しい理解を得ることを喜んでですることや、宗教的・道徳的・スピリチュアル的問いに対して議論したり、理性的にあるいは敬意をもって反論したりすることなどである。４）感謝と不思議さとは、想像力や好奇心を発達させたり、知識は神秘さと接点にあることを認識したり、自分の住んでいる世界の不思議さに感謝したりすることなどである。

ところで、本研究プロジェクトの前回報告書において指摘したように、イングランドの宗教教育は、「宗教について学ぶ」と「宗教から学ぶ」という二つを柱とする到達目標で構成されている。「宗教について学ぶ」は、いわば宗教知識教育に該当し、キリスト教をはじめとした諸宗教を学んでいる。「宗教から学ぶ」は、宗教についての学習をとおしての自分自身や他者の体験について反省と応答をすることである。上述の宗教教育における

１　イギリスは、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドの４地域に分かれており、それぞれが独自の教育制度を持っている。

態度とは、「宗教について学ぶ」を土台にしつつ、まさにこの「宗教から学ぶ」ことによって育成されるものといえる。

本稿では、「宗教について学ぶ」と「宗教から学ぶ」という二つの目標の学習について生徒たちがどのように評価されているのかを、本研究プロジェクトの前回報告書でも取り上げたロンドンにおける中等学校の事例を挙げて考察する。

1．イングランドの宗教教育における学習評価

イングランドにおいて、宗教教育は1944年法以来の唯一の必修教科であるにもかかわらず、宗教教育における学習の評価は、十分に開発されていなかった。これは、一つには宗教教育の目的が、評価できるもの、ないし評価するべきものよりも、ずっと広いものであり、崇高なものであると考えられてきたことによる（Keast, J. , 2002, p.59）。それは、人格の発達、特に道徳的発達や宗教的発達に関与するものであり、子ども個人やその家族のプライバシーに踏み込むものであるからである。生徒たちが中等学校の16歳時や18歳時に受ける外部試験であるGCSE試験やAレベル試験では、後述のように「宗教学習（Religious Studies）」という科目が20年来存在し、14～16歳の段階ないし16～18歳の段階では、この科目の履修が宗教教育の学習に充てられることが多い。この科目における学習評価は客観的で中立的なものと受け止められているが、宗教教育そのものが目指しているものは、同科目で扱われているものよりも広いものであるともいわれる。すなわち宗教教育は、より個人的な側面、すなわち価値の問題を扱うものなのである。

イングランドでは、1988年教育改革法により、それまでになかったカリキュラムの全国基準（ナショナル・カリキュラム）が創設され、それ以前からの必修教科であった宗教教育は、そのナショナル・カリキュラムの教科に含まれなかったが、ナショナル・カリキュラム創設を皮切りに開発された教科における評価の考え方の影響を強く受けることとなった[2]。すなわち、ナショナル・カリキュラムの諸教科の学習評価は、年齢に関係ない八つのレベルの到達目標に基づいて評価されるという考え方で行われることになったが、宗教教育についてもそれに準じた形で到達目標が例示された（章末に示した参考資料：宗教教育における到達目標のレベルを参照）[3]。

イングランドの中等学校における宗教教育は、年齢段階で異なる展開をみる。義務中等教育の前期段階であるキーステージ３、すなわち７～９学年（11～14歳）では、宗教教育が必修ではあるにせよ、評価を報告する法的義務がないことから、各学校は多様な対応を見せている。キーステージ３までの評価は、章末の参考資料に示した８レベルに分けら

2　1988年教育改革法以前は、宗教教育ではなく宗教教授と呼んだ。この変化については、柴沼晶子が詳しく考察している（柴沼・新井、2001年）。

3　これは、ナショナル・カリキュラムの必修教科に含まれなかった宗教教育が、ほかの教科と同等の地位を確保するための葛藤の上でのことであったことが指摘されている。

れた到達目標の基準に従って評定される。平均では、２年で１レベル進歩することを想定して設定されたものである。

イングランドの宗教教育は、「宗教について学ぶ」と「宗教から学ぶ」という二つの到達目標で構成されており、「宗教について学ぶ」については、宗教的信条・教えや実践・ライフスタイルや底意を伝える方法についての知識・理解が中心となる。ただしその評価は、単に記憶力や事実的知識の再現力を測るものではないことが強調されている。また、「宗教から学ぶ」は、態度や個人的信条・価値に関するものである。ここでは例えば、子どもたちが個人的な省察や応答を他者と分かち合うことが求められるが、そうした行為をしないという選択肢を子どもたちが選ぶこともある。その場合には、その子どもの個人的な信条や価値が正しいとか間違っているとかを評価することは適切ではない。従って、この部分を評価するのには困難がつきまとうであろう。

そこで、学習の評価は、到達目標に関係するスキル（とりわけ思考スキル）の側面に焦点をおいて進めているようである（Keast, J. , 2002, p.65）。スキルを重視してカリキュラムを構成していくのは、イングランドでは、1997年以降の労働党政権下の教育政策において一般的になったといえる。それはイングランドではもともとは、職業教育の中で取り組まれていたものであるが、2000年以降のナショナル・カリキュラムでは、諸教科を通じて身につける汎用的スキルとしての「キー・スキル」を定めた[4]。宗教教育においても、ナショナル・カリキュラムの諸教科同様、スキルを重視したカリキュラムを構築した。そのことは、2004年に中央政府のカリキュラム開発機関である「資格カリキュラム機関（ＱＣＡ）」によって示された宗教教育の枠組みに示された先述の宗教教育の到達目標の内容を見ると確認できる[5・6]。

子どもの学習評価をする際には、その到達目標のレベルに従ってレベルを決定する形で進められるが、その際に、次ページ**表１**のどのスキルが示されているかが評価のポイントとなっているといえる。

すなわち到達目標の各レベルは、前述のように章末の参考資料にあるとおりだが、それら各レベルにおいて求められるスキルは、大略表１のように説明される（Rosemary, R. (Eds.), 2007, p.30 ）。

4　「キー・スキル」は、〈コミュニケーション〉〈数字の活用〉〈情報技術〉〈他者との協働〉〈自分の学習と成績の向上〉〈問題解決〉である。さらにそれを補完するものとして「思考スキル」が提示された。それは、〈情報処理スキル〉〈推論スキル〉〈探究スキル〉〈創造的思考スキル〉〈評価スキル〉である。キー・スキルは、その後2007年のカリキュラムでは「機能的スキル」という用語に変更されたが、現連立政権においては、スキルの取り扱いは再検討されている。

5　宗教教育の実際のカリキュラムは、幾度となく出されている中央政府からのガイドライン等を踏まえつつも、実際には各地方当局の宗教教育諮問審議会によって作られるアグリード・シラバス（協定教授細目）に基づいて学校で作られる。教会によって設立された公営学校の場合は、その教区の教育委員会によって作られたシラバスに基づいて各学校で作られる。

6　なお、スキル中心に宗教教育のカリキュラムを構築することには、異論も出されている（Wright, E. and Wright A. , 2012）。

表１：宗教教育の到達目標で求められる思考スキル

レベル	宗教について学ぶ	宗教から学ぶ
8	分析する／文脈を説明する Analyse/contextualise	見解の十分な根拠を示す Justify view
7	十分な説明をする Account for...	評価する Evaluate
6	解釈 Interpret	洞察を述べる Express insight
5	説明 Explain	見解を述べる Exress view
4	理解を示す Show understanding	考えを活用する Apply idea
3	記述 Describe	関連付ける Make links
2	言い換え Retell	敏感に応答する Respond sensitively
1	示す Name	話す Talk about

従って、どのレベルのスキルが子どもにより示されているかを中心に評価が進められるのである。その方法は、先述のようにペーパーテストによるものではない。その形式は多様だが、例えば、ヨーク教区の教育委員会が示す宗教教育のガイドラインには以下のものが示されている（York Diocesan Board of Education, 2006, p.37）。

・子どもの自己評価
・子ども同士の話し合いを教師が観察
・子どもとの一対一や集団での会話を教師が観察
・子どもの作文
・音声や画像・映像による発表
・ゲームの発明・作成
・絵画、写真、ダンス、演劇、役割演技、その他創造的な活動

キーステージ４すなわち10～11学年（14～16歳）の場合、外部試験であるGCSE試験に「宗教学習」という科目があり、それを、受験することを選択している学校では、それに対応した授業が行われている。そして、それをもって宗教教育としている。これについては、専門の試験団体が詳細な評価基準やテストに際しての採点基準を公表している。

後述のように、ここでは、宗教教育ではなく宗教学習と称している点に注意する必要がある。

２．宗教教育における学習評価の実際ービショップ・ラムゼイ国教会中等学校の場合ー

上記のような学習評価の具体例として、前号報告書で紹介したビショップ・ラムゼイ国教会中等学校を再び取り上げる。前項で述べたように、中等学校の宗教教育はキーステージ３（すなわち７～９学年）とキーステージ４（すなわち10～11学年）では異なる展開を見せているので、それぞれについて見てみよう。

（1）キーステージ３における評価

同校の宗教教育の内容については前回報告書に述べたとおりであるが、キーステージ３では、キリスト教のほかに、ユダヤ教、イスラム教、仏教、ヒンズー教、シク教などについて、それぞれ半学期ないし１学期間かけて授業を行っている。それらの各単元が終わるごとに生徒の学習評価を行う時間をとっている。それらは、その宗教に関する知識を問うことを中心とした筆記テストで、40分かけている。例えば、第８学年の「キリスト教」の単元では、〈初期のキリスト教〉と〈通過儀礼〉に関しての知識を問う短答問題13問と論述問題１問で構成されている。短答問題は例えば、「通過儀礼とは何か」「何故ある人々は幼児洗礼を好むのか」などである。論述問題は、「通過儀礼がキリスト教徒にとって重要なのは何故か」である。テスト終了後に、いわゆるピア評価として生徒同士で採点をし合う。論述テストは採点基準に従って採点するが、その基準は、論述問題を解く際にすでに提示されている。その後、「私は、…についてはよくできている」「私は、…についてもっと知る必要がある」「次回、成績をもっとよくするためには、私は…する必要がある」という文章を完成する形で自己評価をする。ここに、「学習のための評価」の考え方が見られる[7]。

ところで、教師による生徒の学習の評価は、各学期に１度ずつ課している「宿題プロジェクト」の成果物の評価が中心となっている。これは、各生徒が４週間かけて与えられたテーマに対して探究し、それを１冊のノートに仕上げ、評価を受けるものである。

以下が、宿題プロジェクトの一例である。

○　第７学年夏学期　宗教教育―“世界の宗教プロジェクト”
提出期限：同プロジェクトは４週間で完成させる。

7　イングランドでは2000年代において、構成主義の学習観に基づいた形成的評価を重視した「学習のための評価」（Assessment for Learning）運動が各教科の学習に取り入れられるようになった。これは、「子どもは、自分の学習の目標について理解している時に、最もよく学ぶ」という考え方に基づく。Assessment Reform Group（1999)、二宮（2013）を参照のこと。

課題—世界の宗教について、調べ、A４のレポートを作成する。宗教は、次の五つから選ぶ。
・ゾロアスター教
・ラスタファリ思想
・ジャイナ教
・道教
・バハーイー教

当該宗教の歴史や宗教行事などの事実を調べてまとめ、それが信者たちによってどのように信仰されているかを自分の言葉で書く。信者たちは、その信仰によってどのような影響を受けているかを考察する。

評価は、同校が作成した以下の基準に従ってレベルが評定され、また教師のコメントが付される。評価基準は、課題が示される段階で生徒にも周知される。これも先述の、「学習のための評価」の考え方である。評価は全体で８レベルであるが、第７学年の想定される範囲としてレベル３からレベル６までが示されている。

表２

レベル	あなたは、次のことができたか？
3	・調査した宗教の主な特徴を説明するために、いくつかの宗教用語を使用した。 ・宗教的心情とそれらがどこから来たかを説明した。 ・宗教の信者が自分たちの信条を表現する様々な方法について**記述**した。 ・自分が調査したことを説明するために自分自身の言葉をいくつか使った。
4	・調査した宗教の心情、実践、概念を示すためにどんどん増えていく宗教的語彙を使った。 ・同じ宗教の人々の間での共通点と差異を説明した。 ・その宗教が信者の生活へ及ぼす影響の仕方について記述した。 ・プロジェクトのほぼ全体をとおして、**自分自身の言葉を使った**。また、調査したことを詳細に説明した。
5	・調査した宗教の信条と実践の影響についての自分の理解したことを示すために、宗教的語彙を広く使った。 ・同じ宗教の中で、実践の方法については信者間で差異があることを理解し、**説明**した。 ・その宗教が信者の生活に影響を及ぼした様々な方法を記述した。 ・プロジェクト全体をとおして、ほとんど自分自身の言葉を使った。また、この宗教の主な信条を理解し、調査したことを提示した。

6	・信条と実践の影響についての理解を明確に示すために、プロジェクト全体をとおして調査した宗教の宗教的語彙を広く使った。 ・宗教内の実践における差異の明確な例を挙げた。 ・宗教が信者の生活に影響を及ぼす方法についての明確な**洞察**を得た。 ・調査に際して、様々なリソースを使い、プロジェクト全体をとおして自分自身の言葉を使って、**明確に理解**できた。

＊思考スキルと思われる部分を筆者により太字にした。

以下に、評価の実際例を示す。名前は仮名とした。評価は、**表２**の基準に従って決められ、教師のコメントがそのあとに付せられている。

A男　評価：レベル 4a
A男、これはとても良い作品です。しかし、もっと自分自身の言葉で書いてほしかったです。信者についてのあなたの考察はとてもよく、読んでいて楽しかったです。こうしたプロジェクトをもっと良いものにするためには、信者の日常生活に対する信条の影響について考えることです。つまり彼らの生活が彼らの宗教にどのように影響されているのかということです。また、作品に取り掛かる前に、レベルの基準について明確に理解しておくことです。もしこのことについて、もう少し説明が聞きたければ、私のところに来てください。全体として 4a です。A男、よくやりました。あなたが本校に来て最初の年ですが、十分に進歩しましたよ。
B子　評価：レベル 5a
B子、これはとてもよくできている作品です。あなたがどれだけ頑張ってこの作品を作ったかがわかりました。あなたの書いた図と説明で、ジャイナ教徒がどのように天国へ行くことができるかがよくわかって、私はとてもうれしく思います。贖罪とその可能性についての説明は、とてもよくできていました。よくやりました！ この作品のレベルをさらに上げるためには、ジャイナ教徒の実践はどのように違うかを説明する必要があります。例えば、キリスト教では、神の教えについて様々な意見がありますが、究極的にはキリスト教徒は神を信じています。レベルの説明をまず読んで、作品を作るときには、それに従ってやってみましょう。
C男　評価：総体的に 5a（一部 6c）
C男、あなたの作品の仕上がりと、そこに見られるあなたの宗教についての理解について、とても満足しています。それはとてもよくできていて、最後の章では、自分が信者になったとしたら、その信仰や実践についてどう感じるかを書いています。ここにあなたの作品の進歩をみることができ、あなたが何を求められているか、そしてレベルの基準をどのように満たすかに着目しつつあることが示されています。

Ｄ子　評価：レベル 6c
Ｄ子、これはあなたが理解したことがとてもうまく表現されている素晴らしい作品です。この一年間でのあなたの進歩をとても喜んでいます。バハーイー教が信者たちの生活にどのような影響を及ぼしているかについて、より詳細な説明が欲しかったです。というのは、プライドについては書いているけれども、信者たちが自分の信仰に基づいてどのように人生を過ごすかを、自分で決断しているのかどうかについて書いていないのです。そのような記述を、次に提出する作品には取り入れてみてください。

以上のように、学習の評価は思考スキルという観点を中心に行われていることがわかる。ここでは、「宗教について学ぶ」という観点の評価は取り入られているが、それはペーパーテストによって事実的知識の暗記を求めるような評価を重視しているわけではない。宗教の理解については、「自分の言葉を使って」記述したかどうかで評価している。「宗教から学ぶ」に関しては、自分自身の信条や応答について、直接書くこと求めてはいない。そこでは、第三者である当該宗教の信者に対する信条や実践の影響について考察できているかどうかを思考スキルという観点から評価することにとどめているが、もちろんそれは、「宗教から学ぶ」である自分自身の洞察や他者の見解の理解につながっていくものである。

（２）キーステージ４における評価

同校では、キーステージ４（14歳～16歳）の段階では、外部試験であるGCSE試験に対応した授業内容を２年間かけて行い、その結果、90分の筆記試験を２種類受けて、その結果で評定が決定される[8]。なお、GCSE試験は宗教教科だけでなく全ての教科で実施されている。

同校では、2012～2013年度は、外部試験団体のうちの一つであるEdexcelのGCSE試験「宗教学習」を導入している。GCSE試験は、科目によっては、筆記試験とコースワーク〈授業中に作成したレポートや作品を評価する）の二つを用いて評価するものもあるが、この科目については、筆記試験のみの評価である。２年間の授業は、Edexcelの公開している試験詳述書に書かれている内容に従って行われる。全部で16ある単元から二つを選ぶ必要があるが、同校では、単元２「宗教と人生：キリスト教の学習をもとに」と単元８「宗教と社会：キリスト教徒ともう一つの宗教」[9]を選び、２年間かけて授業を進めている。そして、最後の段階で筆記試験を受けるのである。

EdexcelのGCSE試験「宗教学習」では、以下の知識・スキル・理解を生徒に要求している（Edexcel, 2012a, p.6）。

8　Ａ*(エー・スター)、Ａ、Ｂ、Ｃ、Ｄ、Ｅ、Ｆ、Ｇの８段階が合格であり、Ｃ以上（６割以上の点数）が望まれる。

9　同校ではイスラム教を選択している。

・信条、教え、原典、実践、生きる道、意味の表現形式に関する重要性と影響について探求する。
・アイデンティティー、所属、意味、目的、真実、価値、献身に関する基本的問いや問題についての自分自身の個人的な応答や情報を得た上での洞察について表現する。
・宗教の学習のために探究的・批判的・反省的アプローチを用いる。
・宗教や信条を探究し、究極的な問いを省察し、それらに知的に関わるとともに個人的に応答する。
・自分自身の人格的・社会的・文化的発達を高め、地域や国やさらに広い世界における様々な文化の理解を深め、社会的・地域的一体性に貢献する。
・宗教の学習についての関心や情熱を高め、それをより広い世界へとつなげる。
・自分が学習したことを踏まえて、自分自身の価値や意見、態度について省察し、確立する。

ちなみに、この全体目標を見る限りでは、この「宗教学習」は宗教教育と同等の幅広さを目指しているものと捉えられる。そして､この全体目標をもとに､単元２「宗教と生活：キリスト教」では、キリスト教徒とイギリスにおける生活との関係について学習する。具体的には､〈神を信じること〉〈生と死の問題〉〈結婚と家族〉〈宗教と地域社会の一体性〉に関して学習し、それらの事項に関する知識の獲得とともに、それらに関連する諸問題について、根拠や証拠を用いて自分の答えを表明したり、その他の考え方に対して評価をすることなどができるようにするものである。

それでは、試験の内容を見てみよう。単元２「宗教と生活：キリスト教」の試験は、四つの部門に分かれて、それぞれの部門が大問二つで構成されており、うち各部門から１問ずつ、計４問を選んで回答するものである。解答は全て記述式となっていて、解答時間は90分である。そして重要なことは、これらの採点基準の詳細が模擬問題とともに事前に公表されていることである。

以下、例を見てみよう（Edexcel , 2012 b)。

第８問　(合計20点)
(ａ)　人種差別主義とは何か？（２点)
(ｂ)　違う宗教を持っている人が、それをあなたに伝える権利はあるだろうか？　あなたの見解を二つの理由を添えて述べなさい。(４点)
(ｃ)　何故キリスト教徒は、人種間の調和を促進するのか。説明しなさい。(８点)
(ｄ)「宗教において女性は男性と等しい権利を持つべきである。」キリスト教に言及しつつ、以下の質問に答えなさい。
　(i)　あなたは、同意しますか？　あなたの意見を理由を添えて述べなさい。(３点)
　(ii)　何故､ある人はあなたの意見に同意しないのだろうか？　理由を挙げなさい。(３点)

例えば、設問（c）――「何故キリスト教徒は、人種間の調和を促進するのか。説明しなさい。」（８点）――の採点基準を見てみると、主な理由として以下が例示されている。

・イエスは、それぞれの人種の人々を等しく扱った。
・善きサマリア人の寓話において、イエスは、お互いに憎み合っている人種は隣人として愛し合うべきであることを示した。
・神は全ての人種を彼のイメージで作った。
・全てのキリスト教教会は、人種差別主義を非難しており、キリスト教徒に人種間の調和のために働くようにお願いしている。
・神は人種間の好き嫌いはないということを伝えてくれるビジョンを聖ペテロが見た。

ほかの書き方でもよいが、以下のようなレベルの基準に従って書かなければならない。もし採点者が解答の有効性に自信が持てなかったら、審査の部署に送られる。

この設問（c）に関する評定は、レベル１からレベル４までであるが、レベル１（１－２点獲得）は、問題をほとんど理解せず簡単な理由を示すか、問題について簡単に記述するだけで説明になっていない場合である。レベル２（３－４点獲得）は、二つの簡単な理由を挙げるか、一つの練られた理由を挙げた場合である。レベル３（５－６点獲得）は、三つの短い理由を挙げるか、十分に練り上げた理由を示すか、二つの簡単な理由を挙げるかである。レベル４（７－８点獲得）は、四つの短い理由を挙げるか、二つのよく練った理由を挙げるか、三つの短い理由と一つのよく練られた理由を挙げるか、一つだけの総合的な理由を挙げたものである。

また、設問（d）――「宗教において女性は男性と等しい権利を持つべきである。」キリスト教に言及しつつ、以下の質問に答えなさい。（i）あなたは、同意しますか？　あなたの意見を理由を添えて述べなさい（３点）。――のように、個人の意見を述べるものに対しての採点基準は、次のように説明されている。

この文に賛成する意見の例として、以下が挙げられる：
・反性差別主義の議論
・女性の平等に関してのキリスト教の教え
・女性がリーダーを務めているキリスト教教会の経験

この文に反対する意見の例として、以下が挙げられる：
・男性のみが神父になるというカトリックの教義
・男性のみが宗教指導者となるほかのキリスト教の教義
・それが差別であることが明らかであっても、伝統を守ることの必要性

むろん、これ以外の意見が書かれていてもかまわない。

そして、このように自分の信条につながる応答や意見を述べるような設問であっても、評価は、教義を受け入れる／受け入れないではなく、しっかりとした論拠を持って自分の意見を表明するか否かが問われている。

おわりに

本稿で取り上げた事例では、イングランドの中等学校の宗教教育の学習評価は、概ね宗教に対する知識と理解について、生徒が思考スキルを用いてそれらがどのように表現されているかによって行われている。知識を問う形式のテストも行われているが、キーステージ３（14歳まで）の段階では、あくまでも生徒自身が、自分が学んだ事柄が定着したかを確認するためのものにすぎない。その一方で、宗教に対する態度については、キーステージ３の段階では、授業の中では学んだ事項について自分自身がどう考えるかを考えさせる場面はあるが、評定を決める評価では直接的には考慮されていない。キーステージ４（16歳まで）では、GCSE 試験の中で自分の信条に関して回答する場面があるが、その評価は自分の主張が思考スキルという観点でどのように示されているかで決定されている。すなわち、宗教に対する態度については授業では扱うにせよ、自分自身の信条について評価することは回避する傾向にある。また、学年の高い段階では態度について表明する場面が評価においても見られるが、表明した内容自体よりもどのように表明しているか、すなわちどのように思考スキルを用いているかで評価をしていることがわかる。

なお、この事例の検討から得られたものがイングランド全体として一般化できるかどうかは、今後の検討を待たなければならない。

ところで、本稿でも述べたとおり、イングランドのナショナル・カリキュラムの各教科は、その到達目標を年齢に関係のない八つのレベルに分けて示しており、その評価もそのレベルに従って行われていたが、宗教教育についてもその考え方を踏襲していた。しかしながら、現連立政権はそれまでのナショナル・カリキュラムの在り方を見直すことを決定し、学年ごとに学ぶべき学習内容を提示するという方向である（藤井、2013年)。これまでの経緯から、宗教教育も到達目標におけるレベルを廃止する可能性が見通されるが、そうなれば評価の在り方も変更となる可能性があることを付記しておく。

【参考資料：宗教教育における到達目標のレベル】

Level Descriptions for RE taken from the ‘The Non-Statutory National Framework for RE’(QCA 2004). より。(筆者による仮訳)

	宗教教育について学ぶ	宗教から学ぶ
レベル１	子どもたちは、宗教的な生活や実践の特徴について知ったことを示すために、いくつかの宗教用語やフレーズを使う。	子どもたちは、自分の体験したことや感情について、何を面白いと思ったか、あるいは悩んだか、何か自分自身やほかの人にとって価値があり関係するものがあったか、ということについて話す。
レベル２	子どもたちは、宗教的な生活や実践の特徴とそれらの人々にとっての重要性を明らかにするため、いくつかの宗教用語やフレーズを使う。彼らは、宗教間の類似性についての気づきを示しはじめる。子どもたちは、宗教的な話を自分の言葉で言い換えて話し、宗教的な行動とシンボルの意味について話す。宗教が様々な方法で表現されることを明らかにする。	子どもたちは、自分や他者の体験したことや感情についての問いに敏感に応答する。ある種の質問は、人々を当惑させ、回答が難しいことを理解する。正しいことや間違ったことに関しては、自分や他者の価値観が関係することを認識する。
レベル３	子どもたちは、宗教のいくつかの特徴を類似性や相違性を認識しつつ説明するために、宗教的語彙を発達させる。信仰と、宗教的物語や聖典を含めた原典とを関連付ける。宗教が信者の生活に与える影響について認識しはじめる。宗教的表現のいくつかの形式を記述する。	子どもたちは、自分自身と他者の体験との関係を結びつけながら、自分に影響を与えているものを明らかにする。宗教や信仰について、自分や他者の反応と関連づけながら重要な質問をする。価値や傾倒を自分自身の態度や行動と関連づける。
レベル４	子どもたちは、原典、実践、信条、考え、感情、体験についての理解を示すために、増えていく宗教的語彙を用いる。宗教が人々の生活に与える影響について説明する。宗教的表現の形式の一連の意味について説明する。	子どもたちは、アイデンティティー、所属、意味、目的、真実、価値、傾倒についての問いを立て、それに対する回答を提示する。自分自身や他者の人生にそれらを活用する。自分自身や他者を啓発し影響を与えたものについて説明する。
レベル５	子どもたちは、個人や地域社会に影響を与えている信仰について説明するために、幅広く広がっていく宗教的語彙を使用する。宗教内や宗教間にある特徴的な信条の類似性と差異について理解し、その考えうる理由を説明する。宗教的・スピリチュアル的・道徳的表現の形式は宗教内	子どもたちは、アイデンティティー、所属、意味、目的、真実、価値、献身について、自分自身や他者の人生と関連づけながら、質問をし、回答を提示する。宗教に所属することの課題について自分自身や他者の見解を述べつつ、自分自身や他者を啓発し影響を与えるものについて

	宗教教育について学ぶ	宗教から学ぶ
レベル５	や宗教間で多様であることは認識しつつ、究極的な問いと倫理的問題についての回答を提示するために宗教の経典がどのように利用されているかを説明する。	説明する。
レベル６	子どもたちは、宗教や信仰について、それらの内部やそれらの間にある多様性の理由について説明した上で、十分な説明をするために宗教的・哲学的語彙を用いる。宗教や信仰が個人、地域、社会に与える影響が多様である理由について説明する。究極的な問いや倫理的な問題についての回答を示すために経典や問答がそれぞれの宗教によってさまざまな方法で使われている理由について説明するために、経典や問答を解釈する。宗教的・スピリチュアル的・道徳的表現の様々な様式の重要性を解釈する。	信仰や教えと世界の問題との関係についての洞察を説明するために推論や例示をする。アイデンティティー、所属、意味、目的、真実への問いについての自分自身や他者の見解を述べる。現代世界の中で宗教に所属することの課題について価値や献身に焦点をあてて考察する。
レベル７	子どもたちは、一連の宗教や信仰についての明快な理解を示すために広い範囲の宗教的哲学的語彙を用いる。問題、価値、意味や真実の問いについて分析する。宗教的生活や実践という側面での歴史や文化の影響についての十分な説明をする。同じ宗教や伝統を持つ人々の中でも、信仰へ所属した結果は同一ではない理由を説明する。様々な経典や証拠、表現手段を使うなどを含め、宗教・スピリテュアリティ・倫理が研究される際の主要な方法を使う。	子どもたちは、意味、目的、真実、倫理などの問いに対する、個人的な応答と批判的応答を結びつける。人間関係、所属、アイデンティティー、社会、価値、傾倒についての問いを理解するための宗教的見解やその他の見解の重要性について、適切な証拠や例を使って評価する。
レベル８	子どもたちは、一連の宗教や信仰を分析するための広範囲の宗教的哲学的語彙を使う。歴史的・文化的・社会的・哲学的概念に言及しつつ宗教についての解釈の文脈を説明する。地域や社会の違いに言及しつつ宗教や信仰の影響を批判的に分析する。宗教・スピリチュアリティ・倫理が探究される主要な方法を使いつつ、宗教的スピリチュアル的道徳的経典の様々な解釈を分析する。宗教的スピリ	子どもたちは、アイデンティティー、所属、意味、目的、真実、価値、傾倒についての問いに対する広範囲な見解を明快に分析する。自分自身のの見解や考えの十分な根拠を示しつつ、他者の見方を詳細に吟味しつつ、一連の証拠や議論、省察、例証を統合させる。

	宗教教育について学ぶ	宗教から学ぶ
レベル８	チュアル的道徳的表現の様々な形式を解釈し評価する。	
特別な能力	子どもたちは、宗教や信仰についてしっかりした詳細な分析をするための宗教的・道徳的・哲学的語彙の集まりを使用する。多元的社会における宗教的多様性の重要性について深いレベルで評価する。宗教や信仰が様々な地域や社会に与えた影響の程度は、時とともに変化してきたことを明確に認識する。宗教やスピリチュアリティが研究される主要な方法を評価しながら、スピリチュアルで道徳的な原典が、いかにそれぞれ違った方法で解釈されるのかということについての詳細な分析を提供する。宗教的･スピリチュアル的・道徳的表現についての多様な形式の話を効果的にする。	子どもたちは、アイデンティティー、所属、意味、目的、真実、価値、傾倒についての問いについての幅広い見解に対して深く分析する。宗教的・スピリチュアル的な問題に対する自分や他者の見解に対して、独自なもので十分に情報を得ていてしっかりと理由づけができている考察を加える。

追記：本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（C））「英国の学校における人格・価値教育の実施状況に関する研究」（研究代表者：新井浅浩、研究分担者：藤森裕治、研究課題番号：22531027）の成果の一部である。

【参考文献】

Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for Learning-beyond the black box,* University of Cambridge School of Education.

Edexcel (2012a). *GCSE Short Course/GCSE in Religious Studies, Specification-Issue 5,* Pearson Education.

Edexcel (2012b). *GCSE Religious Studies Unit 2: Religion and Life Based on a Study of Christianity. Sample Assessment Material.,* Pearson Education.

Keast, J. (2002). Issues in the teaching of Religious Education-Assessing achievement in RE from early years to ‘A’ Level In Brodbent, L. & Brown, A. *Issues in Religious Education,* Routledge,

McCreery, E., et. al. (2008). *Achieving QTS Teaching Religious Education Primary and Early Years,* Learning Matters, p.117.

Qualifications and Curriculum Authority (2004). *Religious Education – the non-statutory national framework,* QCA.

Rosemary, R. (Eds.), (2007). *A Teacher's Handbook of Religious Education-Third edition:* RE Today Services

York Diocesan Board of Education (2006). *Guidelines for Religious Education,* Diocese of York. p.37.

Wright, E. and Wright A. (2012). Thinking skills In Barnes, L. P. (Eds.), *Debates in Religious Education,* Routledge.

柴沼晶子・新井浅浩（編著）（2001）.『現代英国の宗教教育と人格教育（PSE）』東信堂

二宮衆一（2013）.「イギリスのＡＲＧによる『学習のための評価』論の考察」『教育方法学研究』日本教育方法学会第38巻

藤井泰（2013）.「イギリスにおける連立政権によるナショナルカリキュラムの見直しの動き―『ナショナルカリキュラムの枠組み』（2011年）を中心に―」『松山大学論集』第24巻第６号

スペインの「学校の宗教教育」の概要
―その制度的特徴を中心にして―

村越　純子
（埼玉大学非常勤講師）

はじめに

一般に、近代公教育の三原則は「義務性、無償性、世俗性」といわれる。それらのうち、特に「世俗性（公教育における宗教的中立性）」が検討される際には「公教育における非宗教性」（laïcité、通称「ライシテ」）を宣言してきたフランスの事例がよく紹介される[1]。「公教育における非宗教性」はフランス革命にまでさかのぼる共和国の原則の一つであり、1882年のフェリー法や1905年の政教分離法は今日のフランスにおけるライシテの根拠法である[2]。「公教育における非宗教性」を表明しているフランスの事例が、我が国の参考とするべきモデルとみなされてきたのである。他方、「公教育における宗教的中立性」をフランスとは異なる方向で追及してきた国も存在する。フランスと同じくカトリック信者の多いスペインでは、「学校の宗教教育」〔Enseñanza de la Religión Escolar〕が認められている。具体的には、カトリック教会だけではなく、プロテスタント、イスラム教、ユダヤ教の教団それぞれと「協約」を結んで、「学校の宗教教育」を行っている。「公教育における宗教的中立性」を様々な宗教教育の可能性ととらえているのである。

社会労働党（Partido Socialista Obrero Español）政権下（2004-2011年）のスペインでは「学校の宗教教育」の位置づけが変えられつつあった。民主化が始まる以前、すなわちフランコ独裁政権下（1939-1975年）からあらゆる学校において、カトリックによる宗教教科は必修科目であった。2006年の「教育基本法」（通称LOE法、2006年）公布を機に、宗教教科は選択科目となり、宗教教科そのものを開講しない公立学校が増加した。そのた

1　『教育史研究の最前線』（教育史学会編、日本図書センター、2007年）では、１章分を「公教育と宗教」にさいており、そこでもこのような紹介がなされている。江原武一編著『世界の公教育と宗教』（東信堂、2003年）は各国の「公教育における宗教的中立性」の現状を分析した代表的研究書であるが、ここにはスペインの事例は含まれていない。柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育』（東信堂、2001年）は、イギリスの「公教育における宗教的中立性」の特徴を明らかにする過程で、シティズンシップ教育の義務化政策がイギリスの価値教育の構造を大きく変えることになることを指摘している。

2　フランスが原則とする「公教育における非宗教性」については、池田賢市「フランスの公教育と宗教」（前掲『世界の公教育と宗教』pp.150-165）、伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学―もうひとつの19世紀フランス宗教史―』（勁草書房、2010年）及び、平田文子「フランス初等歴史教育における宗教の取り扱い―歴史的事実の提示から宗教的次元の洞察へ―」（『早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊』第20号-１、2012年、pp.79-89）を参照。

め、公立学校においては生徒による宗教教科の選択率は下がる傾向にある[3]。

今日、スペインの義務教育課程において価値教育に分類できる科目は宗教科目だけではない。LOE法成立後、「シティズンシップ教育」は一つの教科として独立し、必修科目となった。そして、初等教育第５学年から後期中等教育終了までの８年間のなかで、系統的学習が目指されることになった。二つの価値教育教科の関係、すなわち、「宗教」教科と「シティズンシップ教育」教科の関係については、スペイン国内において一定の合意があるわけではない。二つの教科が調和し、バランスを保ちながら教授されているのではなく、それぞれの教科の存続をめぐって社会や学校内において対立が生じている。その対立は、中央及び自治州で繰り広げられている与野党間での政争と連動しており、その調和を図ることはとても難しい状況にある。

国民党（Partido Popular）が2011年末に政権交代を果たした。その後、2013年５月には“Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”（通称LOMCE法、「教育の質の改善基本法」）が成立し、「シティズンシップ教育」教科の必修化を取りやめる方向に進みつつある。

社会労働党政権と結びついた「シティズンシップ教育」推進派は、スペインを多元的価値に基づく多文化社会と位置づけたうえで、学校から宗教教育を排除する方針を強く訴えてきた。主張の根拠は、デュルケムの主著『道徳教育論』と、上述したフランスの「公教育における非宗教性」（いわゆる「ライシテ」）である[4]。学校におけるシティズンシップ教育の在り方をめぐっては、シティズンシップ教育を推進しようとする立場のなかでも、さらに二つに分けられる。欧州連合（EU）の方針に足並みをそろえることに意義を見出す立場と、学校における「シティズンシップ教育」教科の必修化自体を欧州連合（EU）による強要ととらえる立場である。後者は、スペイン憲法第27条（教育に関する規定）の解釈をよりどころとして、価値教育については国家が統括的に扱うこと自体に問題があると指摘している[5]。

3　日本の文部科学省に相当する現在の省は、“El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”（教育、文化、スポーツ省）である。スペインでは何度か省庁が再編されているため、年により名称が変わっている。教育、文化、スポーツ省及び前身の教育科学省が作成した統計データにより、各年度の宗教教育科目の設置状況を把握することができる。2009-2010年度については、「表１　自治州別に見た公立中学校における宗教教育科目設置の状況」（拙稿「スペインの中等学校における宗教教育カリキュラムの実際―エストレマドゥーラ自治州立アゴラ中等教育学校の事例―」、公益財団法人中央教育研究所『研究報告No.78　学校における「宗教にかかわる教育」の研究（１）―日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状―』、2012年、p.74）に示した。

4　デュルケムの研究業績及び主著『道徳教育論』については、本報告書所収の伴恒信「デュルケームの道徳教育論と宗教思想の展開―その１」において論じられている。

5　Mariano Fernández Enguita教授（マドリード・コンプルテンセ大学教育学部社会学学部長）主催のセミナーにおいて、村越による“Amendment to the Fundamental Law of Education and the challenges at Compulsory Education in Japan -Focused on Citizenship Education as Japanese citizens-”の報告（JSPS-20530977）後に行われた、指定討論者David Reyero García教授（マドリード・コンプルテンセ大学）からの報告に基づく。この詳しい内容は別稿を予定している。

これに対して、宗教教育、特にカトリックを重んじる立場からは、スペイン憲法第27条及び国家がローマ教皇庁と結んだ「教育に関する国際協定」(1979年)をよりどころとして、「学校の宗教教育」の正当性が主張されている。そして、フランスの掲げた「公教育における非宗教性」宣言が、普遍的価値を持つものとして取り扱われること自体に問題があると指摘している。

2011年２月24日、エストレマドゥーラ大学カセレス・キャンパスにおいて、同大学教員養成学部María Miranda Velasco教授（同大学健康教育センター所長）の支援により、筆者が共催者となってエストレマドゥーラ大学公認の国際セミナーが実現した。この公開国際セミナー名は“Educación para la Ciudadanía, Moral y Religiosa en la Educación Obligatoria. Análisis desde las Perspectivas de España y Japón”である。ここでは、同セミナーを契機として、Manuel Lázaro Pulido（マヌエル・ラサロ・プリド）博士によって書き下ろされた論考、「*La educación religiosa en el periodo democrático*」(「民主主義の時代」における宗教教育、以下「**論考**」と呼ぶ)、及び同セミナー内で行われた「アントニオ・ボリバル・ボティア教授との討論」(以下「**討論**」と呼ぶ)、さらに、その討論後の反論として、Manuel Lázaro Pulido博士がまとめた「Datos para refutar la idea del Prof. Dr. Antonio Bolívar Botía」（アントニオ・ボリバル・ボティア教授の考えに反論するための資料、以下「**資料**」と呼ぶ）の紹介を目的とする。まず、それらの概要とその位置づけについて解説を加える。そのうえで「**論考**」等を挙げる。なお、原文はすべてスペイン語で書かれており、それらの日本語訳は筆者による。

１．「学校の宗教教育」についてのいくつかの特徴

（1）「学校の宗教教育」を支える法制

「**論考**」は、筆者の研究の趣旨を理解し、2010年度から2011年度まで、平成21～23年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究課題名「スペインの中学校における『宗教』教科および『シティズンシップ教育』教科の研究」(研究代表者：村越純子、研究課題番号：21530977）の研究協力者であったManuel Lázaro Pulido博士（マヌエル・ラサロ・プリド博士、以下、ラサロ博士と呼ぶ）により報告書作成のため書き下ろされたものである。この「**論考**」はスペインの学校教育における宗教教育を支える制度（法律を中心に）の在り方を議論している。

ラサロ博士は、パリ第１大学大学院哲学普通教育課程（Diplôme d’Études Approfondies (DEA)：博士学位取得課程に進学し研究者を育成するための１年間の課程）修了後、フランス高等師範学校（École Normal Supérieur, Séction V, Sciences Religieuses：グランゼコールの一つで、大学教員や研究者を養成する機関）に籍を置き、Universidad Pontificia de Salamanca（UPSA)(カトリック系大学であるサラマンカ・ポンティフィシア大学）において哲学及び宗教学の研究により博士号（哲学）を取得した研究者である。現在、

El Colegio Diocesano “José Luis Cotallo”（カトリック系の「政府の助成金を受ける私立学校」）校長であり、ポルト大学哲学研究所研究員を兼任している。2008年度にはISCR “Santa María de Guadalupe”（宗教学高等研究所[6]）所長を務め、現在も同研究所の哲学教授である。同博士はカトリック教会による宗教教育を推進する立場に立つ研究者である。

ラサロ博士によれば、独裁者フランコ（Francisco Franco Bahamonde, 1892～1975年）死後の民主主義憲法成立後から現在に至るまでの時代が「民主主義の時代」である。学校教育における宗教教育については、特に「学校の宗教教育」（Enseñanza de la Religión Escolar：通称ERE）と呼ばれている。スペインにおける「学校の宗教教育」の大前提として、スペイン憲法（1978年）及びスペイン国とローマ教皇庁との間で交わされた「教育に関する国際協定」（1979年）の二つが挙げられている。これらに基づいていくつかの基本的法律が作られた。それらの法律は、以下に挙げる五つである。「信教の自由に関する基本法」（通称LOLR法、1980年）、「教育権に関する基本法」（通称LODE法、1985年）、「教育制度調整基本法」（通称LOGSE法、1990年）、「教育の質に関する基本法」（通称LOCE法、2002年）、及び「教育基本法」（通称LOE法、2006年）である。

上述の五つの基本的法律のなかで、特に「教育制度調整基本法」（LOGSE法、1990年)と、「教育基本法」（LOE法、2006年)は、「学校の宗教教育」を推進する立場から厳しく批判されている（「**論考**」第４節と第７節）。社会労働党政権下に公布されたLOGSE法とLOE法は、「宗教」の位置づけを相対的に下げているためである。これに対し、国民党政権下で成立した「教育の質に関する基本法」（LOCE法、2002年)については、「学校の宗教教育」を推進するうえで、特に「宗教」を一つの教科として位置づけようとした点が高く評価されている（「**論考**」第６節）。このように「学校の宗教教育」の解釈は政権交代とともに変化してきた過程が詳細に説明されている。

「**論考**」で用いられる「規則」（la normativa）には、上述の教育に関する五つの基本法とともに、それらに伴う「勅令」（Real Decreto）、「省令」（Orden）、教育に関する「判例」、さらに大臣・副大臣または各省の局・庁の制定する規則である「決議」までが含まれている。これら「規則」のうち、スペインの教育制度を理解するためには、特に「勅令」（Real Decreto）の性格を理解しておく必要がある。スペインの「勅令」は、内閣（Consejo de Ministros）で審議された後政府が発するもので、国王、首相及び関係大臣の署名をもって承認されるものであり、「独立命令」の性格を持っている。そのため、政権が交代するたびに教育基本法が改正され、その教育基本法を根拠法とした「勅令」や、その施行細則を述べた「省令」が発せられていく。それらに対して行政不服審判請求があった場合には、最高裁判所の判決によってその「勅令」に定められた「規則」が無効とされることがある。その場合、行政側が「勅令」施行の修正を明示するために「決議」を出すことになる。「学校の宗教教育」に関していえば、特に「教育制度調整基本法」（LOGSE法、1990年）成

6　スペインにおける「宗教学高等研究所（ISCR）」については、「**論考**」第９節所収の「宗教学高等研究所」の一覧を参照のこと。

立後にこのようなことが繰り返されている（「**論考**」第４節）。

（2） スペインの「宗教的中立性」を象徴する教育制度上の特徴

スペイン憲法16条第３項では、「いかなる宗派も国教たる性格をもたない。公権力は、スペイン社会の宗教的信条を考慮し、カトリック教会およびその他の宗派との協力関係を維持するものとする」[7]と規定されており、国家と宗派の基本的な協力原則が定められている。この原則に基づいて制定された「信教の自由に関する基本法」（LOLR法、1980年）は、その後のスペインにおける「学校の宗教教育」の性格を規定した（「**論考**」第２節）。

この「信教の自由に関する基本法」（LOLR法、1980年）の規定に従って、「学校の宗教教育」には、「カトリックの宗教教育」だけではなく、「プロテスタントの宗教教育」、「ユダヤの宗教教育」、さらに「イスラムの宗教教育」が含まれることになる。それらの宗教教育の在り方については、「カトリックの宗教教育」の場合にはスペイン国とカトリック教会との間で、その他の宗派については、それぞれ「スペイン・プロテスタント諸宗派連盟」、「スペイン・イスラエル共同体連盟」、「スペイン・イスラム委員会」と国（政府）との間で結ばれた「協約」〔Acuerdos〕及び「取決め」〔Convenios〕に従うことになる。「宗教的中立性」について、学校教育においてその多様性を認める形で実現しようとするスペイン国内においては、カトリック教会及び、国と「協約」を結んだほかの宗派の間で、「学校の宗教教育」に関して与えられた権利に違いはなく、平等である（「**論考**」第５節）。

学校における「宗教的中立性」を実現するための、スペイン特有のもう一つの教育制度上の特徴は「政府の助成金を受ける私立学校」の存在である（「**論考**」第８節）。スペインでは、1985年に制定された「教育権に関する基本法」（LODE法）により、義務教育期間（初等教育６年及び中等義務教育４年）であれば、公立学校の学費だけでなく、「政府の助成金を受ける私立学校（Centros Privados Concertados）」の学費も無償とした。そして、それ以前にカトリック教会によって経営されてきた学校は、この「政府の助成金を受ける私立学校」のなかに含まれることとなった。このような私立学校存立の根拠は、スペイン憲法に示されている信教の自由の尊重（憲法第16条第１項）と、子どもの宗教教育及び道徳教育の決定権が親にあること（憲法第27条第３項）である。つまり、親が経済的理由によって、宗教（カトリック）を母体とした私立学校を選択できなくなることがないようにするための措置といえる。

（3） 宗教教育に携わる教員の立場とその養成過程

憲法成立直後から行われてきたカトリックの「学校の宗教教育」は、教会における「要理教育」（いわゆる教義教育）とは異なる性格を持つものとみなされている（1979年の「学校の宗教教育についての司教指針（通称OPERE）」によって説明されている（「**論考**」第

7　スペイン憲法の翻訳においては、黒田清彦訳「スペイン憲法」（『スペインハンドブック』三省堂、1982年、pp.454-496）を参考にした。

１節))。「教育基本法」(LOE法、2006年) に伴って公布された「教育科学省省令2007年第1957号、６月６日付」では (「**論考**」第７節後半)、今日における「学校の宗教教育」の意義が説明されている。「学校の宗教教育」には、生徒の人格形成を助ける四つの次元があること、具体的には「文化的・歴史的次元」、「人間性を育む次元」、「倫理的・道徳的次元」、「科学的性格」である。スペインにおいて、特にカトリックに基づく宗教教育が学校の教育課程にあることの正当性がわかる。

ところで、日本の教育政策における「宗教教育」は、一般的には①宗教に関する寛容の態度の育成、②宗教に関する知識と、宗教の持つ意義の理解、③宗教的情操の涵養、④特定の宗教のための宗教教育、の四つに分けてとらえられる[8]。スペインの「学校の宗教教育」を理解するうえでは、学校で行われる「特定の宗教に基づく宗教教育」のなかに、①宗教に関する寛容の態度の育成、②宗教に関する知識と、宗教の持つ意義の理解 (いわゆる「宗教知識教育」)、③宗教的情操の涵養、が含まれているという見方が必要になろう。

スペインの教育制度では、公教育における「宗教的中立性」はいくつかの宗派との協力関係を保ちながら実現されている。そして、宗教教育に携わる教員の経済的補償制度は、国が各宗派との間で結んだ「協約」に基づいて成り立っているといえる。「協約」では受講総数が10人を超えた場合に対して国が教員の給与を負担するとあることから、受講者が極端に少ない場合、宗教教育に携わる教員の立場はかなり不安定なものになる (「**論考**」第５節)。

教員資格の授与は各宗派に任されているため、宗教教育に携わる教員の水準には差が生まれがちである (「**論考**」第９節)。代表的な四つの宗派による教育、「カトリックの宗教教育」、「プロテスタントの宗教教育」、「ユダヤの宗教教育」、「イスラムの宗教教育」のなかで、カトリックはとりわけ教員資格の授与において厳しいという。カトリックの場合、「適性についての教会宣言 (DEI)」を取得する必要があり、その取得の前提として、教育とカテキズムに関する司教委員会が発行する「学問的適正についての教会宣言」(Declaración Eclesiástica de Competencia Académica、通称DECA) を事前に取得する必要がある。これら「学問的適正についての教会宣言 (DECA)」と「適性についての教会宣言 (DEI)」をもって、教区の司教が教育行政機関へ教員候補者として推薦することになっている。とりわけDECA取得のためには、宗教関係科目を300時間受講する必要がある。このため、「カトリックの宗教教育」の教員資格の取得を目指す学生にとっては、大学の教職課程に通常設置された単位のほかに取得しなければならない。そのため、ほかの宗派に比べると取得すべき単位数が極端に多い。もちろんカトリック教会は、これらの条件を満たすため、「宗教学高等研究所」(Institutos Superiores de Ciencias Religiosas、通称ISCR) のような大学としての性格を持つ機関を設立しており、これにより学生は大学在学中に「学問的適正についての教会宣言 (DECA)」を獲得するのに必要な授業時間数を補うことができるよ

８　「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について (答申)」中央教育審議会 2003年３月20日、による。

うになっている。宗教教育に携わる教員という意味では、カトリック教会以外の、プロテスタント諸宗派、ユダヤ教、イスラム教における教員養成のための教育水準がこれからの課題であることがわかる（「**論考**」第９節）。

２．「学校の宗教教育」に対する主な見解

（１）「学校の宗教教育」を否定する立場とその根拠

スペインの「学校の宗教教育」に対しては、それを否定する立場と重視する立場がある。「学校の宗教教育」に対して否定的なのは、「シティズンシップ教育」推進派の人々である。後掲の「**討論**：アントニオ・ボリバル・ボティア教授との討論」は、エストレマドゥーラ大学公認の国際セミナーにおいて、グラナダ大学教育学部のAntonio Bolívar Botía教授（アントニオ・ボリバル・ボティア教授、以下、ボリバル教授）による「義務教育課程におけるシティズンシップ教育」と題した講演の後に行われた筆者との討論をまとめたものである[9]。ボリバル教授は、『シティズンシップ教育―ひとつの教科を越えることをめざして―』（“*Educación para la Ciudadanía -Algo más que una asignatura-*”, GRAÓ，2007年）の著者でもある。この著書は、2006年の教育基本法（LOE法）が成立し、義務教育課程における「シティズンシップ教育」が一つの教科として必修化されてまもなく出版されたものである。この著書を通して、ボリバル教授は、シティズンシップ教育を、単に学校における一つの教科としてだけではなく、家庭や地域においても広く理解されるべきと主張している。

2004年に社会労働党が政権を握ったことにより、新たにLOE法が成立した。その結果、スペインの２大政党のうち、保守派国民党が政権を握っている間は、教科として認められることのなかった「シティズンシップ教育」が一つの教科として認められるようになった（「**討論**」ボリバル回答１）。「シティズンシップ教育」が学校において、一つの教科、しかも必修教科としての位置を獲得した以降、自治州ごとにその学習内容を巡って論争が続いていた[10]。

ボリバル教授は、欧州連合（EU）統一政策に基づくシティズンシップ教育の推進派で

9　Maria Miranda Velasco教授立ち会いのもと、Antonio Bolfvar Botia教授（グラナダ大学）とManuel Lázaro Pulido博士（ポルトガル・ポルト大学）との討論会が実現した。（JSPS-21530977）。Antonio　Bolfvar教授による講演内容の詳細については別稿を予定している。なお、同セミナーの概要は、以下のサイトにて公開されている。
〈http://www.unex.es/organizacion/servicios/comunication/archivo/2011/febrero-de-2011/24-de-febrero-de-2011/analisis-de-la-materia-educacion-para-la-ciudadanía-en-espana-y-japon〉

10　「シティズンシップ教育」教科の概要については、拙稿「スペインの義務教育制度におけるシティズンシップ教育教科の位置づけ―LOE法に基づく中学校の学習指導要領の検討を中心に―」『埼玉大学紀要　教育学部』第60巻第１号、2011年、pp.33-48、を参照。シティズンシップ教育の内容のなかで、特に性教育（同性婚法に伴う内容を含む）を取り扱うことについて国内で合意が得られなかった。

あるため、「シティズンシップ教育」教科設置に反対する側に対して違和感を持っているという（「**討論**」ボリバル回答１）。また、ボリバル教授は、学校における宗教教育に対して批判的である。その根拠は、フランスの「公教育における非宗教性」（いわゆる「ライシテ」）である。そしてそれは、「ヨーロッパの伝統」であると説明したうえで、多文化社会では学校で宗教教育を行うこと自体が問題であると主張している（「**討論**」ボリバル回答４）。

このような主張は社会労働党政権の政策と一致している。けれども、その主張内容は必ずしもスペイン社会に受け入れられているわけではない。このことは、次節で紹介する「**資料**：アントニオ・ボリバル・ボティア教授の考えに反論するための資料」により明確になる。

（２）「学校の宗教教育」を重視する立場とその根拠

（１）「『学校の宗教教育』を否定する立場とその根拠」で示した、国際セミナーにおいて行われたボリバル教授と筆者との討論後、さらにマヌエル・ラサロ・プリド博士との間で討論がなされた。この討論に基づいて、ラサロ博士は「**資料**：アントニオ・ボリバル・ボティア教授の考えに反論するための資料」をまとめた。これにより、社会労働党政権下でシティズンシップ教育推進派の考える政策が実現された過程がよくわかる。

シティズンシップ教育推進派の「学校の宗教教育」に対する批判、つまり「学校の宗教教育」そのものをなくそうとする考え方の根拠は、先に述べたとおり、フランスの「ライシテ」（公教育における非宗教性）である。ボリバル教授は、「ライシテ」の考え方は「ヨーロッパ文化の伝統」で普遍的な価値を持つと主張している（「**討論**」ボリバル回答４）。この主張は、ヨーロッパ各国でそれまで実際に「学校の宗教教育」が行われてきた事実をもって反論される。「**資料**」に所収されている**表**「ヨーロッパ主要各国における宗教教科の状況」によると、フランスがいわゆる「ライシテ」（公教育における非宗教性）の典型例であることはまちがいないが、少なくとも2004年ころには欧州連合（EU）圏内の各国がフランスと同様であるわけではない。イタリア、ポルトガル、オーストリアなどは、スペイン同様、ローマ教皇庁との間で国際協定を結び、協定に基づいて宗教教科を設置している。そして、ポーランド、クロアチア、アイルランド、リトアニアなどは、カトリック教会との協約が学校における宗教教育の根拠となっている（**表**の「法的根拠」）。また、ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ノルウェー、ポルトガルなどでは、「特定の宗派」及びそれと「異なる宗派」のものが開講されている（**表**の「宗教教育の種類」）。これらの国々ではいくつかの宗派による宗教教育を学校に取り入れることによって「宗教的中立性」が保たれると考えられている。そして宗教教育の内容や教科書については、多くの国で特定の宗派との協定に基づく教会の管轄とされている（**表**の「内容と教科書」）。また、宗教科目の受講を決定する権利を持つのはほとんどの国で「親」であり（**表**の「受講の決定権」）、宗教科目の選択については「必修科目」としている場合でも「免除申請有り」というよう

に、「親」の自由意思が尊重されている（**表**の「自由・強制度」）。

おわりに

「学校の宗教教育」推進派にとって、カリキュラムに「宗教」が「教科」（asignatura）として設置されているのか、あるいは単なる「科目」（materia）であるのかは大きな問題である。「学校の宗教教育」を否定する「シティズンシップ教育」推進派にとっても「シティズンシップ教育」を「教科」として位置づけることを課題としてきたことが明確になった。これはまさに、日本国内において「道徳」を「道徳の時間」として教科外活動として位置づけておくのか、それとも一つの「教科」として扱うのかという問題と同じくらい大きな問題である。

2011年12月に社会労働党政権から国民党政権に変わったことで、現在は教育制度の方向性、特に価値教育の在り方が大きく変わろうとしている。2013年５月17日に“Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”（通称LOMCE法、「教育の質の改善基本法」）法案[11]が内閣で承認され、LOMCE法が正式に成立した。このLOMCE法では、LOE法修正の方針が明記されている。そこにはこれまで初等・中等教育において必修科目としてきた「シティズンシップ教育」教科を廃止して、新たに「道徳的価値」（Valores Éticos）科目を設置する方針が示されている。また「宗教」については「教科」（asignatura）と明記されており、これから「学校の宗教教育」の位置づけが相対的に上がっていく可能性がある。

スペインの教育制度は中央政府の政権交代ごとに抜本的に変えられていく。それだけではなく、「自治州国家」[12]としてのスペインにおいては各自治州政府の政権の違い（社会労働党か国民党）によって、中央政府の教育方針を制度的に具体化する際に、必ず解釈の違いが表面化する。国全体で教育制度を標準化できないという構造を持っているといえる。それを踏まえたうえで、新たに設置されることになる「道徳的価値」科目の内容とその科目の実態を把握する必要があるだろう。「学校の宗教教育」とも、また、これまでの「シティズンシップ教育」とも異なるはずの、これから実施されるであろう「道徳的価値」科目の特徴を把握することを課題としたい。

11　内閣*“Proyecto de Ley orgànica para la mejora de la calidad educativa”*（2013年５月24日付文書）〈http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF〉

12 「自治州国家体制」については、立石博高、中塚次郎編『スペインにおける国家と地域―ナショナリズムの相克―』国際書院、2002年、pp.53-63を参照。

【参考文献】

・アントニオ・ドミンゲス・オルティス（立石博高訳）『スペイン三千年の歴史』　昭和堂、2006年。
・江原武一編著『世界の公教育と宗教』東信堂、2003年。
・オードリー・オスラー、ヒュー・スターキー（清田夏代・関芽訳）『シティズンシップと教育―変容する世界と市民性―』勁草書房、2009年。
・大貫隆、名取四郎、宮本久雄、百瀬文晃編『岩波キリスト教辞典』岩波書店、2002年。
・クリスティーヌ・ロラン-レヴィ、アリステア・ロス編著（中里亜夫、竹島博之監訳）『欧州統合とシティズンシップ教育―新しい政治学習の試み―』明石書店、2006年。
・佐久間孝正『移民大国イギリスの実験』勁草書房、2007年。
・ジェラード・デランティ（佐藤康行訳）『グローバル時代のシティズンシップ―新しい社会理論の地平―』日本経済評論社、2004年。
・柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育』東信堂、2001年。
・伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学―もうひとつの19世紀フランス宗教史―』勁草書房、2010年。
・立石博高、中塚次郎編『スペインにおける国家と地域―ナショナリズムの相克―』国際書院、2002年。
・日本カトリック司教協議会教理委員会監訳『カトリック教会のカテキズム』カトリック中央協議会、2002年。
・日本カトリック司教協議会常任司教委員会訳・監修『カトリック教会のカテキズム要約』カトリック中央協議会、2010年。
・日本スペイン法研究会、サラゴサ大学法学部Nichiza日本法研究班共編、『現代スペイン法入門』嵯峨野書院、2010年。
・浜口吉隆「要理教育におけるキリスト教倫理―新要理書『カトリック教会の教え』の出版に寄せて―」、『南山神学』第27号、2004年、pp.69-112。
・坂東省次編『スペイン関係文献目録』行路社、2005年。
・平田文子「フランス初等歴史教育における宗教の取り扱い―歴史的事実の提示から宗教的次元の洞察へ―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊』第20号-１、2012年、pp.79-89。
・村越純子、'"Religion" as a Subject of Moral Education in Spain -A study of the Junior High School curriculum based on LOCE-'（スペインの道徳教育における「宗教」教科の位置づけ―LOCE法に基づく中学校学習指導要領を中心にして）『埼玉大学紀要　教育学部』第57巻第２号、2008年、pp.73-90。
・村越純子「スペインの義務教育制度におけるシティズンシップ教育教科の位置づけ―LOE法に基づく中学校の学習指導要領の検討を中心に―」『埼玉大学紀要　教育学部』第60巻第１号、2011年、pp.33-48。
・村越純子「スペインにおける公立中学校の宗教科目に関する考察―宗教科目担当教員への聞き取り調査を中心として―」『埼玉大学紀要　教育学部』第61巻第２号、2012年、pp.27-44頁。
・村越純子「スペインの中等学校における宗教教育カリキュラムの実際―エストレマドゥーラ自治州立アゴラ中等教育学校の事例―」、公益財団法人中央教育研究所『研究報告No.78　学校における「宗教にかかわる教育」の研究（１）―日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状―』、2012年、pp.72-96。
・Antonio Bolívar Botía, *Educación para la Ciudadanía -Algo más que una asignatura-,* GRAÓ, 2007.

付記：本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（C））研究課題名「スペインの学校における価値教育の研究―義務教育段階を中心に―」（研究代表者：村越純子、研究課題番号：25381234）の成果の一部である。

論考

La educación religiosa en el periodo democrático
「民主主義の時代」における宗教教育

Manuel Lázaro Pulido（マヌエル・ラサロ・プリド）
Universidade do Porto（ポルトガル・ポルト大学）

村越　純子（翻訳）＊

序

今日のスペインでは、宗教に関していえば、国家が特定の宗派を国教としない〔aconfesional〕ことなどを宣言しており、民主主義がしっかりと根付いている。民主主義のモットーとして掲げられる国民全体の合意が憲法にまとめられる。国民の合意がまとめられた憲法が破棄されない限り、そこに規定された教育体系における宗教教育の存在には合憲性がある。よって、スペインの「学校の宗教教育」〔Enseñanza de la Religión Escolar（通称ERE）〕の‘社会的立場’について根本的に改革したいというのであれば、憲法の枠組みそのものが議論されねばならない。そのようなことをせぬまま、政権を握った側は政治的見解の相違という理由だけで「学校の宗教教育」の内容を変更してしまった。〔社会労働党政権の政策を指している〕

フランコ時代の末期には、それまで良好な関係を築いていたカトリック教会との協調関係が不安定になりはじめ、時代の変化の兆しがみられた。とはいえ、当時唯一存在していた宗教教育はカトリック教会によるものであった。1970年の「一般教育法」[1]〔通称LGE法〕によって、「学校の宗教教育」は近代化へ向かう一連の変化を経験した。スペイン・カトリック司教協議会におかれた教育に関する司教委員会の‘新指針’とLGE法に伴う法律上の修正は完璧に連動していた。そこでは特に、「学校の宗教教育」は‘経験に基づく分野’〔*áreas de experiencia*〕であるという見解が共有されていた。このことはその後の宗教教育の内容と教授法に、次に示す二つの影響を与えた。一つは、内容が宗教以外の分野にまで広げられ、いくつかの教科と相互関係がつくられたことである。もう一つは、要理教育〔カテケージスともいう〕を減らして、生き生きとした宗教体験に基礎を置く斬新な教授法を提案したことである。特にこの教授法は、‘経験によるカテキズム’〔*catequesis de la experiencia*〕として知られ、宗教教育においてそれぞれの個人が答えを追究するというそれまでにない進歩を生みだした。カトリック教会は当時の社会的現実へ強い

＊　本稿の元原稿はスペイン語表記であるため、筆者（Manuel Lázaro Pulido）による斜体は「　」で囲み、強調のために用いられた“　”及び‘　’は、そのままとした。（　）内は筆者による注記であり、〔　〕内は訳者による注記である。また、勅令や省令を含む法律名称及び固有名詞は「　」で囲った。また、訳者の判断で強調すべきと判断した語句についても「　」で囲んだ。

1　Ley 14 /1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.（スペイン官報（Boletín Oficial del Estado、略称 B.O.E.）第187号、1970年８月６日付）

関心を示し、新しい教育方法や代替となる解決策を模索していたのである。

独裁者フランシスコ・フランコの死（1975年）は、物質主義から脱却して、着実な生活を歩む契機となった。そしてこれから築く未来を前にした闇のなかで新しい光が必要とされる憲法制定前の時期が始まった。このような憲法制定直前の時期に、カトリック教会はこれからの宗教教育のために二つの文書を作成していた。この二つの文書とは、スペイン・常任司教委員会の「教育についての今日的提案」〔*Los planteamientos actuales de la enseñanza*〕と名付けられた声明（1976年９月24日）と、「学校における宗教教育」〔*La enseñanza religiosa en las escuelas*〕をテーマにした第26回司教総会におけるスペイン・常任司教委員会の声明（1977年６月25日）である。

フランコの死後に始まる「民主主義の時代」は、1978年のスペイン憲法公布によって完全な形で実現する。この憲法により、宗教的事象に国家が関与する形は変わり、カトリックを国教として掲げる国〔Estado confesional〕から特定の宗派を国教としない国〔Estado aconfesional〕へと移行した。特定の宗派を国教としないということが持つ意味としては、国家の非宗教性〔laicidad〕、多様性〔pluralidad〕、民主主義〔democracia〕への支持などが挙げられる。スペインはフランスと異なり、非宗教国家〔Estado laicista〕ではない。非宗教性〔laicidad〕とは、国家の中立性〔la neutralidad estatal〕として市民があらゆる宗教的感情を持つという多様性を認めつつ、そこから国家が中立でいるということである。他方、スペイン憲法が強調しているのは、多様性であって、非宗教性ではない。特定の宗教によらないということ〔aconfesionalidad〕は、学校の教育課程で生徒をカトリックのみに感化することを妨げるが、もし宗教がスペイン国民に認められる文化的現実であるならば、いずれの宗教であっても教育制度に組み込まれなければならないということを意味している。これらの主義主張がスペイン憲法の原則に反映されて、憲法は国家が特定の宗派によらないということを宣言し（第16条）、同時に、教育において市民自らの信条に従って、宗教教育及び道徳教育が受けられることを保障している（第27条第３項）。憲法で定められたこれら二つの条項は、「学校の宗教教育」の合法性〔legitimidad〕を理解するうえで大変重要である。憲法第27条第２項では、「教育は人格の完全な発達を図ることを目的とする」と宣言され、すべての人の全人格的発達の権利を保障している。この権利は第27条第３項で具体化され、親の信条と信仰に従って子どもに宗教教育及び道徳教育を受けさせる権利があることが示されている。つまり、公権力にはこのような教育を保障する‘義務’があるということである。この法的枠組みは、最初のほうで簡潔に指摘したことを強調するうえで、そして最後に首尾一貫した結論を導くためにも覚えておく必要がある。つまり、「学校の宗教教育」はカトリック教会やその他の宗派による学校への干渉を意味するのではないこと、それどころか、同質でもなく単に多様というだけでもないスペイン社会のなかで、憲法上定義された「教育」〔人格の完全な発達を図ること〕の直接的行為者〔親〕からの要求に応えているということである。「学校の宗教教育」は、家庭が教育に対して望んでいるものを保障しているのであり、憲法秩序に従って教育制度の目的とカリキュラムのなかに「学校の宗教教育」は組み込まれているのである。

フランコの死後、民主主義が始まった数年間には、公教育制度における「学校の宗教教育」に影響を与えた教育法規〔una legislación educativa〕と法的規則〔una normativa legal〕が少しずつ展開された。以下では、スペインの教育に関する基本的な法律の枠組み、その枠組みが持つ根

本的な原理、そして「学校の宗教教育」の実際をみていく必要がある。

1.「学校の宗教教育についての司教指針」(通称OPERE、1979年)

憲法が公布〔1978年〕されたばかりの数年間、すなわち、特定の宗派を国教とした国〔Estado confesional〕から特定の宗派を国教としない国〔Estado aconfesional〕へと転換した民主主義の最初の数年間に、学校教育のなかで唯一宗教教育を行っていたカトリック教会は、「学校の宗教教育についての司教指針(通称OPERE)」[2]〔*Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*〕と題した「学校の宗教教育」に関する文書を公表した。この文書は憲法の新しい第一歩だけではなく始めの数歩の方向性を定めたものなので、とても重要である。また同文書は、宗教という教科〔asignatura〕が新しい複合社会〔sociedad plural〕を前にして手に入れることになるアイデンティティーと、合法性〔la identidad y legitimidad〕について深く掘り下げており、また前述の多様性〔pluralidad〕について「民主主義の時代」が始まったのちに形成されるイデオロギーにまで視野を広げて論じている。スペイン司教総会で承認されたこの文書は、「学校の宗教教育」の目的とその合法性を検討しており、さらに同年(1979年)に締結されたローマ教皇庁と国家間の国際協定を憲法の視点から検討するように提案している。固持すべき要理上の〔カテキズムに則った〕主張は「文化及び教育分野におけるカトリック教会の存在、そしてスペインのカトリシズムと社会の夥しく変化する現実についてのカトリックの要理指針」にまとめられた。

1979年にローマ教皇庁とスペイン国家との間で「文化事項と教育についてのローマ教皇庁とスペイン国家間の協定」〔*Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales*、以後は略称「教育に関する国際協定」とする〕が調印され、カトリックによる教育についての公式な取決めがされた。このスペイン政府によって署名された政教条約に従って、国家は国民が宗教教育を受ける基本的権利を認め、この権利を保障することになった。他方、教会には、「どのような差別や贔屓(ひいき)も排除しながら、宗教教科における市民の自由の原則と、家族及びすべての生徒と教員の権利に対する教育の使命を調整すること」を義務づけた。同協定にはこれらの義務が具体的に示されている。また、「学校の宗教教育」に影響を及ぼした様々な事象のなかでも特に重要な変化を引き起こしたものが、まさしく同協定である。‘ほかの基礎科目〔las demás materias fundamentales〕と同等’の条件で、すべての学校にカトリックによる教育が含まれなければならないとされたのである。同協定では次のように規定されている。良心の自由に鑑みて、宗教教育は生徒に強制する性格を持たない。しかし、それを受ける権利は保障する。学校教育機関は、生徒が宗教教育を受けても受けなくても、学校活動においていかなる差別も受けることがないよう適当な措置を講じなければならない。さらに、カトリックの宗教教員は教会の高位聖職者からしかるべき認可を受け、高位聖職者が宗教という教科〔asignatura〕のカリキュ

---

2 Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, *Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolas. Su legitimidad, carácter propio y contenido*, Madrid, Edice, 1979 (reedición, 2000).

ラムと教科書に記載される内容を決定するための唯一の権限を持つとしている。
新しい法的枠組みが反映されたこのような規則〔normativa〕に基づき、1970年代末のスペインの多様な社会的時代状況に直面した教育に対して、「学校の宗教教育についての司教指針」は、以下の点を強調している。

1）「学校の宗教教育」の教育的側面：「宗教教育」には、文化的伝統からみて学校における社会的な役割を有していること（社会の一員にしていくこと、個人的かつ社会的な価値の体系を持つこと、人生を重ねるとともに超越論的な認識ができるようになること、個人及び親の権利を保障するものであること（一般的規則〔normativa general〕）、すなわち世界人権宣言及び憲法における宗教に関する権利についての一般的枠組みに基づくということ）、全面的な人間形成のために宗教教育は必要であり、多様性に富んだ社会において公共サービスとしての宗教教育を受ける権利があること。
2）「学校の宗教教育」に特有な側面：「学校の宗教教育」と要理教育の違い（学校と教会とでは信仰の有無という点で領域が異なっていること、導くための意図が異なっていること〔学校では市民のための教育が主であること〕、受け取る側の意図が異なっていること、そして目的に違いがあること）。
3）「学校の宗教教育」の実質的側面：キリスト教のメッセージとその歴史、社会や共同体の生活のなかにキリスト教が反映されていること、そして信仰と科学との関係に関する教育内容について配慮すること。

２.「信教の自由に関する基本法」（通称LOLR法、1980年）

1980年の「信教の自由に関する基本法」〔*Ley Orgánica de libertad religiosa*〕[3]は、憲法の根本にある基本的権利及び公的自由〔特に表現の自由及び意見表明の自由を指す〕の分野について定めたものである。この法律は憲法に規定されている基本的権利を発展させており、自らの信条に従って宗教教育及び道徳教育を受ける権利があることを明確にしている。その第２条の内容を以下に示す。

第１項　憲法によって保障されている宗教及び礼拝の自由とは、いかなる強制も受けずに、すべての人が享受する以下の権利である。
a)　自由に選択した宗教を信仰する権利、または何も信仰しない権利。信仰の変更、もしくは信仰を放棄する権利。宗教的信仰、または信仰しないことを自由に意見表明する権利、もしくはそれについて表明しない権利。
b)　礼拝を行う権利、及び自己の信仰に合った宗教的救済を受ける権利。祝祭を行う権利。結婚の儀式を執り行う権利。いかなる理由によっても差別されず、尊厳ある埋葬をされる権

3　Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, libertad religiosa.（スペイン官報第177号、1980年７月24日付）

利。個人的信条に反して、礼拝を行うことや、宗教的救済を受けることを強制されない権利。

c) どのような特徴を持つ宗教的知識に対しても、口頭、筆記、もしくはほかのどのような手段によっても教育を受けたり、授けたりする権利。未成年者もしくは法的資格を持たない者の場合は、近親者の保護のもと、学校内外において自らの信条に従って宗教教育及び道徳教育を選択する権利。

d) 宗教的目的のために公の場で集会または意見表明する権利、また、一般の法令及び本法の規定に従い、宗教的活動を集団により行うために連合する権利。

第２項 教会、宗派、教団は、礼拝の場所や宗教的目的で集会を行う場所を設ける権利、聖職者を養成し任命する権利、自らの信教を広め普及させる布教の権利、国内外において自らの組織やほかの宗派との関係を維持する権利を有する。

第３項 これらの権利を実際に享受するために、軍事施設、医療施設、福祉施設、更生施設、及びそれらの直営施設において宗教的救済を与えられるように、また、公教育機関で宗教教育を行えるように、公権力は便宜を図るための適当な措置を講じなければならない。

一般原則は具体的に書かれており、第７条では以下のように定められている。

第１項 国家はスペイン社会に存在する宗教的信条を考慮して、その規模及び信者数からスペインに著しく定着しかつ登記済みの教会、宗派、教団と、場合により、協力のための「協約」〔Acuerdos〕及び「取決め」〔Convenios〕を結ぶことができる。いずれの場合も、これらの「協約」または「取決め」は国会で法案として通過されなければならない。

第２項 「協約」及び「取決め」においては常に平等の原則を尊重しつつ、予想される財政面での利益については非営利組織や慈善団体のための法令全般を先述の教会、宗派、教団に準用する。

「信教の自由に関する基本法」という規則〔la normativa〕のもとでは、カトリック以外の宗派に対しても「学校の宗教教育」の開設が保障されている。この法律のなかで用いられる言葉は、学校における宗教教育という公共サービスに携わるうえでとても重要である。各宗教が好む呼称はそれぞれ異なるため、この法律では、「教会」(Iglesias)、「宗派」(Confesiones)、「教団」(Comunidades religiosas) という用語が等しく用いられている。これらの用語は各宗教の組織の在り方によるものである。カトリック教会〔Iglesia católica〕は世界中にある聖職位階制の一つの「教会」である。他方、プロテスタント教会〔el protestantismo〕―イスラム教〔islamismo〕やユダヤ教〔judaísmo〕と若干似たところがある―は特定地域の「教団」として組織されるが、共通の目的を実現するためには、連携するまたは“連合する”〔federarse〕ことができる。この場合の予想される目的とは、結果として生まれる「連盟」〔Federaciones〕に対して法人格を取得することである。この予想されていた「連盟」は現実のものとなり、国家と協力のための取決めを結ぶため、そして結果として結ばれた取決めを実施するために、プロテスタント教徒、ユダヤ教徒、イスラム教徒は協力して「連盟」を組織した。

３．「教育権に関する基本法」（通称LODE法、1985年）

「教育権に関する基本法」〔*Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*〕[4]は、憲法において示された原則に基づいて教育に関する権利を平等に国民が享受するための規則〔una normativa〕である。このLODE法では「学校の宗教教育」分野に関して憲法の基本原則が再確認され、また同法第18条では、教育機関及び教育行政機関に対してイデオロギーの中立性と宗教選択の自由の尊重が確認されている。

第18条第１項　すべての公的機関は憲法の原則すなわちイデオロギーの中立性の保障と、憲法第27条第３項に示された宗教上及び道徳上の選択の自由の尊重を遵守して活動を展開することになる。

第２項　管轄の教育行政機関はもとより、学校を管理するあらゆる機関は、教育活動の目的の効果的な実現、教育課程の質の向上、そして同項第１条項において示された内容を遂行することに注意を払わなければならない。

４．「教育制度調整基本法」（通称LOGSE法、1990年）

「教育制度調整基本法」〔*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*〕[5]は、各分野の多くの専門家が、現在のスペイン社会を解釈するための鍵であるとみなしている法律の一つである（このことは、同法が追加や改正を繰り返しつつ、2006年５月24日まで長期にわたり法的効力を持ったことからもわかる）。このように考えるとき、今日のスペイン社会で、教育内容、教育制度、教育における競争原理、教育の標準化などの不十分さが絶えず確認されるからといって、それ〔LOGSE法〕が不出来なものであったと私たちはいえるだろうか。このような結果の責任の大部分はLOGSE法に内在する極度に偏った政治的イデオロギーにある。そして、LOGSE法が持つ教育についての新たな考え方が宗教の位置づけを根本的に変化させたことがわかる。

LOGSE法は、「学校の宗教教育」の規範となる規則〔勅令〕、「学校の宗教教育」に関する判例、「学校の宗教教育」のカリキュラムに関する規則〔「省令」や「決議」〕によって、教育制度の前途をかなり目に見える形で実際に変えてしまった。現に、「学校の宗教教育」を標準化する（ほぼ規則とする〔casi　normativo〕）取り組みは取り消され、変更といえば、「学校の宗教教育」に関する項目が本条文にではなく附則第２条に示されたことである。つまり、「学校の宗教教育」は普通科目〔materia ordinaria〕であるという名目だけの存在にされた。

1982年から始まった「学校の宗教教育」に対する、初めはあからさまではなかったが、その後顕著になった計画的な一連の攻撃は、LOGSE法の施行によって最終局面に入った。それは教

4　Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.（スペイン官報第159号、1985年４月４日付）

5　Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.（スペイン官報第238号、1990年10月４日付）

育の多様な要求に対する政治的イデオロギー的な対応であり、政治的・制度的闘いの場を教室に移していったのである。（市民の道徳と良心を均質化しようと企てる国家による全面統制に対する教会と国家との闘い、一方では左派と右派の闘い、これらすべては社会労働党政権が民主的立法制度を独占しようとした結果である。）ホセ・セゴビアによる宗教の時間の削減や、宗教の代替科目であった倫理の削除などに代表される、憲法についての特別な解釈は1982年に始まった[6]。それに続いて1984年には「基礎普通教育〔Educación General Básica、通称EGB〕中学年の教育改革のための草案」[7]において教科〔asignatura〕としての宗教の必要性やその意義が軽視されることになった。〔LODE法（1985年）は　EGB（６歳からの８年間）を義務教育期間と定め、同法に基づく教育改革では第１・２学年を低学年、第３・４・５学年を中学年、第６・７・８学年を高学年と三つに分けた。〕1987年の教育省大臣、ホセ・マリア・マラバルによる「教育改革のためのプロジェクト、討論のための建議」[8]では「学校の宗教教育」の放棄が力説された。その２年後（1989年）にソラナ大臣は、「学校の宗教教育」を選択科目に格下げするために「教育制度改革のための白書」[9]を公表し、自由選択制に向けて計画的に企みを続けた。

「学校の宗教教育」を規定した教育の最低基準に関する規則〔la normativa〕は、以下の勅令〔Reales Decretos〕に示されている。

・「勅令、1991年第1330号、９月６日付、幼児教育のカリキュラムの基本的観点について」（スペイン官報第215号、1991年９月７日付）：幼児教育第２段階における宗教に関する附則について。
・「勅令、1991年第1006号、６月14日付、初等教育にふさわしい教育の最低基準について」（スペイン官報第152号、1991年６月26日付）：第14条：「親への相談」、「評価」、「宗教」の「代替」について。付録２：「宗教」または「学習活動」の時間は105時間。
・「勅令、1991年第1007号、６月14日付、中等義務教育にふさわしい教育の最低基準について」（スペイン官報第152号、1991年６月26日付）：第16条：「親への相談」、「評価」、「宗教」の「代替」について。付録２：「宗教」または「学習活動」の時間は105時間。
・「勅令、1991年第1700号、11月29日付、高等学校の編成について」（スペイン官報第288号、1991年12月２日付）：第16条：「親もしくは成人した生徒への相談」と「評価」について。
・「勅令、1992年第1178号、10月２日付、高等学校の教育の最低基準について」（スペイン官報第253号、1992年10月21日付）：第15条：「親もしくは成人した生徒への相談」、「評価」、「宗教」の「代替」について。付録２：「宗教」または「学習活動」の時間は70時間（第１学年のみに集中させることも可能）。

6　M.E.C., *La reforma de la formación de profesores de educatión general básica,* MEC, Madrid, 1982.
7　M.E.C., *Anteproyecto para la reformulación de las enseñanzas del ciclo medio de la EGB*, Madrid M.E.C., 1985.
8　M.E.C., *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate,* MEC, Madrid, 1987.
9　M.E.C., *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo,* MEC, Madrid, 1989.

また、カトリックの宗教教育のカリキュラムに関する規定は以下の省令に示されている。

・「省令、1993年11月３日付、幼児教育におけるカトリック分野のカリキュラムと在学期間における特別時間の割り当てについて」（スペイン官報第270号、1993年11月11日付）：幼児教育第２段階の在学期間における「カトリックの宗教教育」の特別時間の割り当ては初等教育の「宗教」分野への割り当てに比例させる。
・「省令、1992年２月20日付、初等教育におけるカトリック分野のカリキュラムについて」（スペイン官報第60号、1992年３月10日付）
・「省令、1992年２月20日付、中等義務教育におけるカトリック分野のカリキュラムについて」（スペイン官報第60号、1992年３月10日付）
・「省令、1993年10月５日付、高等学校における“カトリック”のカリキュラムについて」（スペイン官報第245号、1993年10月13日付）

このように「教育制度調整基本法」（LOGSE法、1990年）をもとにして展開された、「教育の最低基準」を定めた勅令には、「学校の宗教教育」の成績評価〔calificaciones〕の効力や、「学校の宗教教育」の“代替”〔alternativas〕の可能性について規定した条項が含まれている。このような規則〔「勅令」及び「省令」〕の公布とその施行は、政治体制、国家制度、宗教団体だけでなく、教育に関する審判請求制度、そして教育の専門家と教職員の間に緊張をもたらした。これらはのちに最高裁判所による重要な判例をもたらした。最高裁判所は上述の勅令における各種条項を廃止する判決をいくつか下している。例えば、1994年６月30日の最高裁判所（第三法廷）の判決（RCA 1.636/1991）は、「勅令、1991年第1006号、６月14日付、初等教育にふさわしい教育の最低基準について」の第７条（初等教育カリキュラムの作成主体について）と、以下に示す第14条の二つの条項を無効とした。第14条第１項では、“学習活動”〔actividades de estudio〕という“代替”は、“学年の該当分野の教育の最低基準”に関連して“教授〔profesor:中等教育以上の、ある科目を専門に教える教師で、一般の小学校教員はmaestro/maestra〕によって指導”されねばならないとされていた。また同条第３項では、“カトリック”の宗教教育の“評価”〔evaluación〕は“試験”〔convocatorias〕によるものではない“成績評価”〔calificaciones〕とされ、生徒の学業調書には“出席”〔en concurrencia〕による評価を記述することとされていた。これらを無効とする最高裁判所の判決により、新たに政府による「決議」が必要となった。具体的には、「専門事務総局〔教育科学省内の一部局〕による決議、1995年２月６日付、国立及びその他の学校の宗教教員組合によって申し立てられた行政不服審判請求に対して1994年６月30日に下された判決の施行についての1994年11月18日の閣議決定の公示」である[10]。

---

10 Resolución de 6 de febrero de 1995, de la Secretaria General Técnica, por la que se hace público el Acuerdo de Consejo de Ministros del dia 18 de noviembre de 1994, sobre ejecución de sentencia dictada en fecha 30 de junio de 1994, en el recurso contencioso-administrativo interpuesto por la Asociación Profesional de Profesores de Religión en Centros Estatales y otros.（スペイン官報第51号、1995年３月１日付）

次に示すように、行政はその他の修正にも向き合わなくてはならなかった。「専門事務総局による決議、1994年10月17日付、“子どもを持つ者と生徒の親の全国カトリック同盟”によって申し立てられた行政不服審判請求に対して1994年6月9日に下された判決[11]の施行についての1994年9月9日の閣議決定の公示」[12]では、「勅令、1991年第1006号、6月14日付、初等教育にふさわしい教育の最低基準について」の第14条を無効とした。

中等義務教育に関する勅令のなかの条項も無効とされた。1994年2月3日の最高裁判所の判決（RCA 1.635/1991）は「勅令、1991年第1007号、6月14日付、中等義務教育にふさわしい教育の最低基準について」の第7条と第16条の第1項と第3項を無効とし、また1994年6月9日の最高裁判所（第三法廷）の判決（RCA 7.300/1992）も同勅令「中等義務教育にふさわしい教育の最低基準について」の第16条を無効とした。これらが前掲「専門事務総局による決議、1994年10月17日付、“子どもを持つ者と生徒の親の全国カトリック同盟”によって申し立てられた行政不服審判請求に対して1994年6月9日に下された判決の施行についての1994年9月9日の閣議決定の公示」[13]をもたらしたのである。

さらに、1994年3月17日の最高裁判所の判決（RCA 4.915/1992）によって、「勅令、1991年第1700号、11月29日付、高等学校の編成について」の第16条の第1項と第3項が無効となったことは、高等学校にも影響を与えた。

「教育制度調整基本法」（LOGSE法、1990年）に基づく制度のなかで、「学校の宗教教育」を規範的に決定づけたのは「勅令、1994年第2438号、12月16日付、宗教教育の規定について」[14]である。規範的というのは、この勅令がその原点としてLOGSE法とローマ教皇庁との国際協定の二つを規範としたという意味である。この勅令は、宗教の授業がすべての学校においてほかの基礎教科〔las demás disciplinas fundamentales〕と同じ条件で行われることを認め（第1条）、国とプロテスタント、ユダヤ教、イスラム教との間で結ばれた協約に規定された条件により、これらの宗教を受け入れる権利を保障している（第2条）。それらに続く条項を説明すれば、以下のとおりである。

学校には宗教科目を設置する義務があるが（第1条）、学校は新しい学年や学期が始まるたびに「親」〔padres〕と相談して、各学期の初めに履修選択の変更ができるように配慮し（第3条）、代替科目（理屈上〔生徒には宗教選択の自由があるため〕）を設置することとした（第3条）。問題は、代替科目を同等に扱うのが難しかったことである。宗教科目を選択しなかった生徒には、必修の代替科目として「学校の宗教教育」の時間に社会的・文化的生活の観点を重視した内容の

11　1994年6月9日の最高裁判所判決（第三法廷）（RCA 7,300/1992）。

12　Resolución de 17 de octubre de 1994, de la Secretaria General Técnica, por la que se hace público el Acuerdo del Consejo de Ministros del dia 9 de septiembre de 1994, sobre ejecución de sentencia dictada en fecha 9 de junio de 1994, en el recurso contencioso-administrativo interpuesto por 《Confederactión Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos》.（スペイン官報第267号、1994年11月8日付）

13　注12に同じ。

14　Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.（スペイン官報第22号、1995年1月26日付）

学習活動を行うという法律が定められることになった。中等義務教育の２年間と高等学校の第１学年では、いくつかの宗教の特徴について扱う代替科目を設置しなくてはならなかったが、必修であるにも関わらず、評価はせず、学業調書にも記入されないこととした（第３条）。宗教科目の評価は他の科目の評価と同等とされていても、高等学校では大学入学資格試験のための成績平均にも奨学金の申請にも考慮されないものとした（第５条）。そのため、現実には同等という扱いにはならなかったのである。

他方、カトリックの宗教教育のカリキュラムと教科書の決定はカトリック教会の高位聖職者の管轄であること（第４条）と、カトリックの宗教教育に携わる教員は教区の司教が推薦した者の中から任命されること（第６条）は維持された。

「教育制度調整基本法」（LOGSE法）が引き起こした問題の一つは、「学校の宗教教育」の‘代替活動’〔actividades alternativas〕を規定する教育科学省による「省令、1995年８月３日付」[15]を、どのように実施するかということであった。この省令に関しては、その後それぞれの教育段階に適合させるためのいくつかの「決議」がある。この省令は、「勅令、1994年第2438号、12月16日付、宗教教育の規定について」の一部を繰り返したもので、「学校の宗教教育」の代替活動は必修で、宗教科目と同時間帯に設置するが、評価はせず、学業調書にも記されないとされている。「教育刷新局」〔Dirección General de Renovación Pedagógica：教育科学省所轄の一部局〕は、中等義務教育第２段階〔第３学年と第４学年〕、そして高等学校第１学年における宗教文化に関する「学習活動」についての指導案を要求されたが、その指導案は各学校が作成することになると返答し、指導案は公立の場合は職員会議で、私立の場合は理事会で承認され成立することとなった。「教育刷新局」は、学校側が指導案を作らない場合には、「学習活動」の手引きとして指導内容の一覧を作成するとした。宗教教育に対する代替活動は、カリキュラム内容の充実した一般教科に比べると、遊びの性格が強かったために“パルチス”（スペインでは特に人気のある運試しの机上ゲーム）の時間として知られることになった。

前述の「省令、1995年８月３日付」については、その施行細則を定めた「教育刷新局による決議、1995年８月16日付、初等教育、中等義務教育第１段階〔第１学年と第２学年〕、および高等学校第２学年における宗教教育の代替としての学習活動について」[16]がある。

15　Orden de 3 de agosto de 1995 por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la eneseñanza de la religión establecidas por el Real Decreto 2438/1994, de16 de diciembre.（スペイン官報第209号、1995年９月１日付）

16　Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión en la Educación Primaria, en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y en el 2. º curso de Bachillerato. （スペイン官報第213号、1995年９月６日付）

このLOGSE法はその後かなり修正されることになり[17]、一つの教科〔una asignatura〕としての「学校の宗教教育」のなかに、特定の宗派による「宗教」科目の代替科目として、'社会、文化、宗教' [18]と呼ばれる科目が与えられる予定であったが、それは実現しなかった。

5．プロテスタント、ユダヤ教、イスラム教の各「連盟」との1992年の「協約」

これまでの節では1992年より前の法律を確認してきた。それらによれば、公教育における少数派の宗派による教育については1980年の二つの省令[19]によって規定されていた。この二つの省令は、カトリック教会による宗教教育と、様々な宗派による宗教教育を同等に扱っている。そのため、これまでにみてきた宗教教育についての指摘と同じ特徴を持つ。次に示す三つの宗派は、「信教の自由に関する基本法」〔LOLR法、1980年〕の第２条第１項ｃ）に従い、学校教育において宗教教育のプログラムを制度化するに至った。それは、次のとおりである。

1）幼児教育と基礎普通教育のためのユダヤ教による教育プログラムについてはスペイン・イスラエル連盟が作成する[20]。

17　Corrección de errores de la Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995, sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de religión en la Educación Primaria, en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el segundo curso de Bachillerato.（スペイン官報第218号、1995年９月12日付）

18　Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3 º y 4 º de Educación Secundaria Obligatoria y 1 º be Bachillerato.（スペイン官報第213号、1995年９月６日付）

19　Orden de 16 de julio de 1980, sobre la enseñanza religiosa y moral de diversas Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas en Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional y Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral de diversas Iglesias, Confesiones o Comunidades en Bachillerato y Formación Profesional para el año académico 1980-81.（どちらも、スペイン官報第173号、1980年７月19日付）

20　Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorpora a los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica el programa de la enseñanza religiosa judía y establecido por la Federación de Comunidades Israelitas de España.（スペイン官報第95号、1981年４月21日付）

２）　幼児教育、基礎普通教育[21]、高等学校[22]のための「再臨派」による教育プログラムについては「セブンスデー・アドベンティスト教団」が作成する。

３）　幼児教育、基礎普通教育[23]、高等学校、職業訓練学校[24]のための「末日聖徒イエス・キリスト教会」による教育プログラムについては「末日聖徒イエス・キリスト教会」が作成する。

1992年には、少数派の宗派であるが、‘著しく定着’〔*notorio arraigo*〕（社会的に影響力がなくても、スペイン社会において歴史的・文化的影響を与えている、という意味）していると認められて、三つの宗派とスペイン政府との間で宗教教育に関して協力するための「協約」〔Acuerdos〕が結ばれた。これらの「協約」は現在も効力を有する。調印された「協約」は、以下のとおりである。

１）「国とスペイン・プロテスタント諸宗派連盟との間の協約を承認する法律、1992年第24号、11月10日付」

２）「国とスペイン・イスラエル共同体連盟との間の協約を承認する法律、1992年第25号、11月10日付」

３）「国とスペイン・イスラム委員会との間の協約を承認する法律、1992年第26号、11月10日付」[25]

それ以降、これらの宗派〔プロテスタント、ユダヤ教、イスラム教〕は等しく教育に関する権利を持ち、分かち合っている。ただし、これらの宗派の信者数が違うにも関わらず、各宗派の「学校の宗教教育」を担う教員に対する国家の財政支出が同じであるということに問題が生じている。実際に、カトリック教会はスペインにおいて社会的にも重要な位置にある宗教であり、大部分のスペイン人（３分の１以上）はカトリック教会への所属を表明している。宗教的表明者のうち、移民により最近増加しつつあるイスラム教を含めても現実にはカトリック以外のほかの宗教への

21　Orden de 1 de julio de 1983 por la que se incorpora a los niveles de educación preescolar y educación general básica el programa de la enseñanza religiosa adventista, propuesto por la unión de Iglesias Cristianas Adventistas del Séptimo Día.（スペイン官報第163号、1983年７月９日付）

22　Orden de 7 de noviembre de 1983 por la que se incorpora al Bachillerato el programa de la enseñanza religiosa adventista propuesto por la Unión de Iglesias Cristianas Adventistas del Séptimo Día.（スペイン官報第272号、1983年11月14日付）

23　Orden de 22 de noviembre de 1983 por la que se incorpora al nivel de Educación General Básica el programa de la enseñanza religiosa de la Iglesias de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.（スペイン官報第287号、1985年11月30日付）

24　Orden de 19 de julio de 1984 por la que se incorpora a los planes de estudios de bachillerato y de formación profesional las enseñanzas de formación religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y se aprueban los cuestionarios y las orientactiones pedagógicas.（スペイン官報第161号、1984年７月６日付）

25　この三つは、スペイン官報第272号、1995年11月12日付において公表された。

所属数は少数である。スペイン・イスラム委員会と国との「協約」の条項で示されている内容を以下に示すが、ほかの「協約」と同等である。

第10条第１項　憲法第27条第３項、「教育権に関する基本法」〔LODE法、1985年〕、「教育制度調整基本法」〔LOGSE法、1990年〕の規定内容の効力により、申請のあったイスラム教の生徒、その親、学校経営機関に対して、公立学校及び政府の助成金を受ける私立学校において、イスラムの宗教教育を受ける基本的権利の行使を保障する。ただし、幼児教育、初等教育、中等教育の各段階にある各々の学校の特色と矛盾しない限りにおいてその権利の行使は保障されるものとする。

第２項　イスラムの宗教教育は、連盟の承認を得るものとし、「スペイン・イスラム委員会」とそれが属する自治体が任命する教員によって授業が行われる。

第３項　イスラムの宗教教育の内容は、その教科書なども、「スペイン・イスラム委員会」の承認を得て、各自治体によって提供される。

第４項　同条第１項に規定された内容に関して、公立学校及び政府の助成金を受ける私立学校は、同条に規定された権利の行使のために、すでに展開されている授業活動を損なうことなく、適切な場所を確保するための便宜を図らなければならない。

各宗派は同等の権利を有しており、第４項には各宗派による「学校の宗教教育」を保障するにふさわしい物的要素を整えるという規定があるが、その教育課程の活動で発生した費用については、それぞれの宗派の責任で負担しなければならない。

これらの宗派の守るべき規則〔normativo〕は、各省令において展開されている。

・「省令、1993年６月28日付、初等教育、中等義務教育、高等学校におけるプロテスタントの宗教教育のカリキュラム公開について」[26]。

・「省令、1996年１月11日付、初等教育、中等義務教育、高等学校におけるイスラムの宗教教育のカリキュラム公開について」[27]。

「プロテスタント諸宗派連盟」を結成して、教育の潜在的な力と「学校の宗教教育」の発展に寄与してきた組織は特に注目すべき存在である。なかでも「初等・中等学校におけるプロテスタント教育事務局」（Secretaría de Enseñanza Evangélica en Colegios e Institutos、通称SEECI）は（その教会内外の）子どもと青少年を育てる教育の専門家を養成し、連携させ、現状に適応さ

26　Orden de 28 de junio de 1993 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Evangélica, correspondiente a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.（スペイン官報第160号、1993年７月６日付）

27　Orden de 11 de enero de 1996 por la que se dispone la publicación de los curriculos de Enseñanza Religiosa Islámica, correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.（スペイン官報第16号、1996年１月18日付）

せるための組織である。このSEECIはプロテスタントの「学校の宗教教育」に携わる初等・中等教員、そして「プロテスタント諸宗派連盟」加盟の教会において、子ども及び青少年集団に教える者を対象として、授業内容の更新及び改善を目的とした講座の開講を推進している。そこでは、授業に用いる教具、授業計画案、聖書に関する教育という視点から授業で特定の今日的テーマを扱う方法など、授業に必要な様々な提案を教員向けに行っている。

宗教教育の教員に関する経済的補償制度に関しては、援助の要請があったのち、「初等・中等教育の公立学校でプロテスタントの宗教教育を担当する者の任命と経済的補償制度に関する取決めと内閣との協約」が1996年３月１日に公示されることになったのを受けて、1996年４月23日に首相府内閣官房次官による「決議」が出された。その「決議」の要点は、次のとおりである。宗教教育の授業時間は、条文第１項から第３項の取決めどおり、受講生徒数が10人以上ならば、国により経済的に補償される。給料は、宗教教育の授業時間数によるもので、それは同程度の臨時教員（常勤）〔profesor interino〕によるどの科目であれ、その授業時間に対して支払われる実際の報酬と同等とする。以下の法律〔「決議」〕で、同様の内容を確認することができる。

「首相省内閣官房次官による決議、1996年４月23日付、初等・中等教育の公立学校でプロテスタントの宗教教育を担当する者の任命と経済的補償制度に関する取決めと内閣との協約（1996年３月１日公示）について。」[28]

第８条　この「取決め」〔Convenio〕に規定された内容の効力を保障する目的のため、これまでの条項に規定された内容に反しない限り、初等教育段階及び中等教育段階のスペイン国の各公立教育機関においてプロテスタントの宗教教育の授業を行う者により申請された勤務に関しては、国はプロテスタント教会に対して経済的に補償する。以下の規定に従い、前述の教育を授ける条件を最善のものとする。

第１項　同教育機関における同教育段階においてプロテスタントの宗教教育を申請した生徒は、この教育を受けられる。ただし、受講する生徒数は各段階の学級定員数を超えてはならない。

第２項　前項に規定された内容を実施する場合には、10人未満の集団を単位とするが、プロテスタントの宗教教育を申請した、同じ教育機関において同一の教育段階に在籍している異なる学年の生徒を集めることができる。

第３項　プロテスタントの宗教教育の授業時間は、条文第１項と第２項の取決めどおり、受講生徒総数が10人以上ならば、国により経済的に補償される。給料は、プロテスタントの宗教教育の授業時間数により、それは同程度の臨時教員（常勤）によるどの科目であれ、その授業時間に対して支払われる実際の報酬と同等とする。

28　Resolución de 23 de abril de 1996, de la Subsecretaría,por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros, de 1 de marzo de 1996, y el Convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza religiosa evangélica, en los centros docentes públicos de educación primera y secundaria.（スペイン官報第108号、1996年５月４日付）

「首相省内閣官房次官による決議、1996年４月23日付、初等・中等教育の公立学校でイスラムの宗教教育を担当する者の任命と経済的補償制度に関する取決めと内閣との協約（1996年３月１日公示）について。」[29]

第８条　この「取決め」〔Convenio〕で規定された内容の効力を保障する目的のため、これまでの条項に規定された内容に反しない限り、初等教育段階および中等教育段階のスペイン国にある各公立教育機関においてイスラムの宗教教育の授業を行う者により申請された勤務に関しては、国はイスラム教団に対して経済的に補償する。以下の規定に従い、前述の教育を授ける条件を最善のものとする。

第１項　同教育機関における同教育段階においてイスラムの宗教教育を申請した生徒は、この教育を受けられる。ただし、受講する生徒数は各段階の学級定員数を超えてはならない。

第２項　前項に規定された内容を実施する場合には、10人未満の集団を単位とするが、イスラムの宗教教育を申請した、同じ教育機関において同一の教育段階に在籍している異なる学年の生徒を集めることができる。

第３項　イスラムの宗教教育の授業時間は、条文第１項から第３項の取決めどおり、受講生徒総数が10人以上ならば、国により経済的に補償される。給料は、イスラムの宗教教育の授業時間数により、それは同程度の臨時教員（常勤）によるどの科目であれ、その授業時間に対して支払われる実際の報酬と同等とする。

上述のとおり、‘著しく定着’した宗派とされるカトリック教会の場合でも、とりわけ教育の権限を各自治州に譲渡してからは、各自治州政府で制定された法律に定められた内容と調整されなければならないために、関連法令は極めて冗長である。すべてを取り上げることはできないので、国の法制のなかで保障された権利を確約した「取決め」〔Convenios〕が存在することだけを強調しておこう。

６．「教育の質に関する基本法」（通称LOCE法、2002年）

「教育の質に関する基本法」〔*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*〕[30]は、学校教育における宗教教育の新しい扱い方を制度的に規定している。宗教を扱うために特別な分野〔un área especial〕（初等教育において）と一つの教科〔una asignatura〕（中等義務教育において）が設けられた。そして宗教教育の学習内容は二つに分けられた。一つは特定の宗派によるもの（国とカトリック教会及び諸宗派の間で結ばれた協約に基づく内容）で、もう一つは特定の宗派だけを扱

29　Resolución de 23 de abril de 1996, de la Subsecretaría,por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros, de l de marzo de 1996, y el Convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza religiosa islámica, en los centros docentes públicos de Educación Primaria y Secundaria.（スペイン官報第107号、1996年５月３日付）

30　Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación.（スペイン官報第307号、2002年12月24日付）

うのではない‘社会、文化、宗教’と名付けられたものである。

この法律の前文では、宗教に関する教育課程の二つの重要な側面が取り上げられ、学校のカリキュラムのなかで学問的に宗教知識を教えようとすることが明確に表現されている。二つの側面とは、文化的事象を理解するために生徒に必要な知識を与えることと、生徒の全面的な人間形成を支援することである。

宗派による宗教教育の教員には、これまでの宗派教育の教員だけではなく、特定の宗派に属さない宗教全般の教員、哲学及び歴史の教員も考慮に入れられることになった。

LOCE法は、ヨーロッパ連合〔EU〕に加盟する国が制定した法律のなかでも特に優れたものであり、現在の社会的状況における文化の宗教的側面を包括し、個人の信条に従った宗教的かつ道徳的な教育のための合憲的権利の行使に便宜を図るものであった。しかし、この法律は発効には至らなかった。なぜなら、新たな社会主義政権〔2004年３月11日のマドリード列車爆破テロ事件後の総選挙により社会労働党が政権を握った〕が施行期日を無効にし、その後廃止したからである。さらに「教育基本法」〔LOE法、2006年〕が宗教教育に根本的な変更をもたらした。宗教という教科〔asignatura〕は学校に設置の義務がありながら、生徒が自由に選択できるものとみなされるようになり、また教科から学術的価値が取り去られてしまったのである。さらに、学校教育に設置された宗教教科の正当性を明示している様々な基本的法律が無視され、宗教教科は、教会と国家の協定〔「教育に関する国際協定」1979年〕を履行したにすぎないものに格下げされてしまった。

LOCE法は2003年に公布された省令[31]に規定されたカリキュラムを展開するべきであった。「社会、文化、宗教」の分野または教科について書かれている省令附則第２条の内容は、「教育の質に関する基本法（LOCE法）」の精神を明確に表している。

第１項　「社会、文化、宗教」の分野〔área〕または教科〔asignatura〕は、次に述べる二つの選択肢のなかの一つである。一つめは宗派教育の性格が強く、国と「協約」を結んでいる宗派のなかから、親、場合によっては生徒が選択するものである。二つめは特定の宗派によらないものである。生徒が二つのうちの一つを選ぶため、学校が二つの選択肢を設置することは義務である。

第２項　特定の宗派による教育は、ローマ教皇庁とスペイン国の間で締結された「教育に関する国際協定」の内容に適合させる。ほかの宗派の場合には、その宗派と結ばれた、または今後結ばれる可能性のある「協約」の内容に適合させる。

第３項　政府は宗派によらない選択科目に関しては、共通の教育課程を定めることができる。特定の宗派による選択科目に関しては、各宗教当局がカリキュラムを定め、管轄する。使用する教科書や教材の決定、場合によってはそれらの監督及び承認も、スペイン国と結ば

31　Orden ECD/3509/2003, de 15 de diciembre, por la que se establecen los currículos del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión（Opción Confesional Católica）correspondientes a la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y de las enseñanzas de Religión Católica en la Educación Infantil（スペイン官報第301号、2003年12月17日付）

れた協約に含まれる規定に従い各宗教当局が行うものとする。

第４項　現行法に規定された教育課程を実施する公立学校において、教員組合に属さず、特定の宗派に関する授業を担当する教員は、学年度により定められた継続期間のなかで、フルタイムかパートタイムかにより、それぞれ労働契約を結び、就業規則に従うことになる。これらの教員は、各教育段階における臨時教員（常勤）が得る給与に相当する給与を受け取る。

７．「教育基本法」（通称LOE法、2006年）

「教育基本法」〔Ley Orgánica de Educación〕[32]は、多くの点で実質的に「教育制度調整基本法」〔LOGSE法、1990年〕と類似しているが、異なるものである。LOE法は、カトリックによる教育とその他の宗派による宗教教育を区別している。

重要な点は、附則第２条において言及されている宗教教育についてである。

第１項　カトリックによる教育は、ローマ教皇庁とスペイン国との間で調印された「教育に関する国際協定」の規定内容に従うことになる。そのため、「教育に関する国際協定」に規定された内容に適合するよう、それぞれの教育段階に分野〔área〕または科目〔materia〕としてカトリックに関する教育が含められることになる。これは学校に設置する義務があり、生徒は自由意志により選べるものとする。

第２項　その他の宗派による教育は、スペイン国家がスペイン・プロテスタント諸宗派連盟、スペイン・イスラエル共同体連盟、スペイン・イスラム委員会とそれぞれ署名した協約の内容に従うことになる。また、将来においてはこのほかの宗派と取決めを結ぶこともあり得る。

LOE法以前の「教育の質に関する基本法」〔LOCE法、2002年〕では、宗教教育は二つの選択肢を有する分野または教科から構成されていた。一つは、国家と協約を結んだ宗派による教育のなかから保護者もしくは生徒が選んだ宗派に基づくもので、特定の宗派教育の性格が強い。もう一つは、特定の宗派教育という性格を持たないものである。学校にはどちらも設置する義務があり、生徒はどちらかを選択しなければならない。このような内容であった。LOE法でも同様に、この教科の設置は学校にとって義務であり、生徒はいずれかを選択できるが、LOCE法での規定とは異なり、生徒が選択科目としてどちらかを選ばなくてはならないのではなく、宗教教科自体を受講するか、しないのかを選択しなければならない。

LOE法を施行するための勅令がいまだ公布されておらず、その施行は先延ばしにされている。この法律には、親の権利の行使そのものを保障していないという側面があり、それは宗教教育がスペイン憲法（第27条）に基づいて行われていないということを意味する。このことは、前述

32　Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.（スペイン官報第106号、2006年５月４日付）

のとおり親の宗教教育に対する権利を保障するという点で国が持つ義務を果たしていないということである。このようなやり方によって、すなわち立法権を行使することによって、社会労働党政権は憲法を欺こうとしている。宗教教育がこのLOE法においても、なお教育制度のなかに位置づけられているのは、国と特定の宗派との間での「協約」や「取決め」が存在するからである。憲法は最高法規であるため、法的上下関係のなかで価値を逆転させるようなことをしてはならない。さらにLOE法のなかでは、宗教教育は実質的に主要部分をなすものではなく、しかも有機的な関連もない〔他の教科と相互に関係づけられていない〕。そのため、学校教育のカリキュラムから宗教を取り除くためには、「協約」の破棄またはLOE法附則第２条の削除だけで十分という状態までになっている。宗教教育についてはLOE法の前文でも条文内でも扱われていない。それはまさに、宗教教育については教育分野で提供するけれども、それを基礎科目〔las materias fundamentales〕と同等に扱うことを保障しないということを意味しており、基本声明〔「教育に関する国際協定」1979年〕に矛盾している。また、LOE法立法化の過程では、意見表明の可能なカトリック司教協議会になにも意見を求めなかったため、法律は真の対話が全くないまま作成されており、また最高裁判所や憲法裁判所の判決で考慮されてきた宗教教員の労働手当特有の性格にさえ言及していない。

特定の宗派教育についてこれまで述べたが、以下ではいまだ検討していない法律における宗派教育の特徴について述べよう。宗教教育を希望する生徒は、国と結んだ「教育に関する国際協定」または国と各宗派の間で教育に関して協力するために交わした「協約」に含まれる条件に基づいて、カトリックの宗教教育やその他の宗派による教育のなかから受講する科目を選択することができる。

それにともなって公布された宗教教育についての規則〔normativo〕は、以下のとおりである。

・幼児教育：「勅令、2006年第1630号、12月29日付」（スペイン官報第４号、2007年１月４日付）のなかの唯一の附則。
・初等教育：「勅令、2006年第1513号、12月７日付」（スペイン官報第293号、2006年12月８日付）のなかの附則第１条。
・中等義務教育：「勅令、2006年第1631号、12月29日付」（スペイン官報第５号、2007年１月５日付）のなかの附則第２条。

‘親の権利’とその行使に関する手続きについては、次のとおりである。原則として、学年の初めに、生徒が未成年の場合は生徒の親または保護者が、成人の場合には本人が、宗教教育を受けるか受けないかについてその意志を表明することができる。このことを教育行政が保障することを、法律で定めている。

次に引用するとおり、定められた規則〔normativo〕では、カリキュラムのなかで「一つの教科」〔una asignatura〕として配置されるべきであるにも関わらず、その根本的性格〔ほかの基礎教科と同等であるべきということ〕がみえなくなるほどに位置づけが軽くなっており、このようなことが実施されれば、最も重要といえる「教育に関する国際協定」に違反することになる。

> 宗教についての教育課程を履修しなかった場合には、学校はしかるべき教育的配慮を施すために必要な制度的措置を講じるとともに、宗教教育を選択しても、ほかの代替科目を選択してもどのような場合であっても、いかなる差別ももたらされないことを保障する。この教育的配慮には、カリキュラムに含まれる宗教的事象を理解することに関係のある学習内容も、その時間に代替としておかれるいかなる科目の学習内容も含まれない。親、保護者、生徒が前もって確認し得る教育計画〔proyecto educativo〕について、学校は制度的措置を講じなければならない。〔「勅令、2006年第1631号、12月29日付」のなかの附則第２条第３項〕

他方、カトリックによる宗教教育のカリキュラムの決定、及び国と教育に関して協力のための協約を結んだいくつかの宗派における教育のカリキュラムの決定は、それぞれの教会の高位聖職者または宗教当局の管轄である。

評価に関しては、次のとおりである。カトリックの宗教教育に関する「宗教」と「宗教の歴史と文化」の評価については、同じ学年に配されたほかの科目と同様の扱いがなされ、社会的に同じ効力を持つとされている。国が協約を結んだいくつかの宗派による教育の評価は、その協約に決められた内容に従うものとされている。以前の法律〔「教育の質に関する基本法」、LOCE法、2002年〕においてと同様、宗教科目はほかの科目と同等とみなされているようにみえる。しかし、LOE法に示されているとおり‘成績を評価する可能性’〔computabilidad〕を排除することは、実際の生徒の取り組みを‘法律上’過小評価することを意味する。「すべての生徒に平等の原則と自由に聴講できることを保障するために、宗教教育に関する科目で取得した成績評価については大学進学のために用いられる成績の平均を計算する際にも、奨学金や学習支援を得るための選考にも考慮されることはなく、学業調書に出席したことだけを記入しなければならない」というのである。そして、以前〔LOCE法、2002年〕は高等学校だけに適用されたものを、「教育基本法」（LOE法、2006年）では義務教育にまで拡大している。

学校教育のカリキュラムを定めている「教育科学省省令2007年第1957号、６月６日付」の序文には、カトリック教会との関係について、これまで述べてきたことがすべて要約されている。

> スペイン国家とローマ教皇庁との間で交わされた「教育に関する国際協定」は、幼児教育、初等教育、中等義務教育においてカトリックの宗教教育を生徒が希望した場合にはそれを受ける権利を保障し、その教育内容については教会の高位聖職者が指示することを定めている。この協定に従い、「教育基本法」〔LOE法、2006年〕の附則第２条は、カトリックに関する教育をそれぞれの教育段階で分野〔área〕、または科目〔materia〕として配置すること、そしてそれらを学校に設置する義務があるものの、生徒が選択するのは自由意志によると規定している。幼児教育第２段階〔スペインでは幼児教育を二つに分け、０歳から３歳未満までを第１段階、３歳から６歳未満を第２段階としている。〕の教育の最低基準を規定する「勅令、2006年第1630号、12月29日付」はその附則で、宗教教育が幼児教育第２段階に含められることと、カトリックに関しては、カリキュラムの決定は教会の高位聖職者の管轄であると定めている。また、初等教育における教育の最低基準を規定する「勅令、2006年第1513号、

12月７日付」はその附則第１条で、宗教教育が初等教育段階に含められることと、カトリックに関しては、カリキュラムの決定は教会の高位聖職者の管轄であると定めている。さらに中等義務教育における教育の最低基準を規定する「勅令、2006年第1631号、12月29日付」はその附則第２項で、宗教教育が中等義務教育段階に含められることと、カトリックに関しては、カリキュラムの決定は高位聖職者の管轄であると定めている。これらの勅令に基づいて、スペイン・カトリック司教協議会は、幼児教育、初等教育、中等義務教育に対応したカトリックの宗教教育のカリキュラムを策定した。

カトリック教会は、「カトリックによる宗教教育及び道徳教育は、特に人生を重ねるに従い超越的な認識ができるようになる力〔capacidad trascendente〕を養うとともに、人生の意義に関する助言により、自由かつ平和で連帯感のある共生を可能にするようなすべての人に共通する価値の根拠を明らかにしつつ、生徒の全面的な人間形成に貢献することを目指している」[33]と規定している。このように、宗教教育の根本的な目的は生徒の人格の個人的、集団的、さらには文化的側面の形成にある。

「教育科学省省令2007年第1957号、６月６日付」は、カリキュラムについて具体的に説明する前の序文で宗教教育が生徒の人格形成を助ける四つの重要な側面について述べている。

社会が過去から受け継いできた多くの文化的、歴史的、そして人類的価値のある遺産のうち、中核をなしているのは宗教的なものである。このため、宗教教育は‘文化的・歴史的次元’〔dimensión cultural e histórica〕を有している。カトリック教会は、美術、道徳的意味体系、民衆による創作物など、社会活動のなかで様々な成果をもたらしてきた。そのため、カトリックの宗教教育に関するカリキュラムでは、キリスト教の要理内容や歴史が、スペインやヨーロッパの文化に与えてきた影響について教えている。

宗教の選択科目に配されたカトリック関連科目に含まれる‘人間性を育む次元’〔dimensión humanizadora〕では、生徒の人格の完全な成熟のために効果的に貢献することが目的である。それは教育制度上の目的と同じで、思想、価値観、信条の基準となる最も重要な要素に基づいており、これらにより生徒はもっと根本的な問いに対する答えをみつけられるようになる。同時に、意識的、批判的、さらに自由で創造的な、男性としての成長及び女性としての成長を可能にするものである。このようにカトリックの宗教教育は、生命の根源と生命の究極的な意味を理解させることから、科学、文化、そして人間とは何かその意味までも理解させることを可能にする。それは生徒が根本的な問いに立ち向かい、個人の自由な選択として責任のとれる答えをみつけることを助けることである。人間の存在〔la existensia〕について究極的かつ包括的な意味を付与する適切な論理を与えることやその指導がなければ、生徒の人格的発達を図るという学校の目的を果たすことはできない。

33　ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los curriculos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y la educación secundaria obligatoria（スペイン官報第158号、2007年７月３日付）

結果としてキリストの教えに辿りつくためには、系統立てられた‘倫理的・道徳的次元’〔dimensión ético-moral〕からの道徳教育が必要である。カトリック教会は、カトリックならではの人生の見方、その根底にある人間という概念、思想〔ideas〕や信条〔creencias〕を形作る最も重要な要素、そして原理原則〔principios〕や価値〔valores〕の体系に関する考え方を授けている。カトリックの宗教教育は、責任感を養い、連帯や思いやりの実践を可能にするために、生徒の人格の道徳的・社会的側面を育てることのできる価値〔valores〕や徳〔virtudes〕を明示し、築き上げ、秩序立てる。これらすべては、イエス・キリストが啓示した神についての認識を整合的に表現したものである。

学校教育においてカトリック教会が提供する宗教の選択科目は、認識論的構造、もしくは宗教学や神学を取り上げる大学的教養にふさわしい‘科学的性格’〔carácter científico〕を持った科目である。その中身は、しっかりとした固有の学問的な基礎と方法論を理解し、我々の文化的環境ともいうべき国〔スペイン〕の威厳と伝統を受け入れることである。それら独自の認識論的方法は、学校で扱う知識や合理性とは別の性質のものに直面し対話する教育領域として位置づけられる。

これらの側面が親と生徒に理解されているという事実は、2009-10年度の四人に三人が自発的にカトリック教会による宗教・道徳科目を履修したという統計に反映されている。この教育を受けた生徒数についての年間報告は、スペイン・カトリック司教協議会の教育とカテキズムに関する司教委員会によって作成された。スペイン・カトリック司教協議会によると、報告時には社会労働党政権が宗教という教科〔asignatura〕を、取るに足りないただカリキュラムに添えられただけのような科目〔materia〕にしようとする、政策的にみて悪い企てを持っていたにも関わらず、全生徒4,759,190人のうち3,430,654人、すなわち72.1%が宗教教科を履修した。学校区分別にみると、カトリックの学校においては履修する生徒は99.5%、公立の全段階の履修割平均は64.1%、公立以外の特定の宗教に属さない学校では71%であった。

８．「宗教」の名称を付した「政府の助成金を受ける私立学校」

スペインには、「公立、私立、政府の助成金を受ける私立」〔Pública, Privada y Privada concertada〕のそれぞれの学校が存在する。「政府の助成金を受ける私立学校」は、教育機関という側面だけでなく経営的性格を持っている。「私立」という名称を使って教育に携わる法人は大学以外の一貫教育機関と一貫教育でない機関である。そのうちの少なくとも一部または全部が公的資金でまかなわれる教育段階を有している。また、地域における学校分布の偏りから、「政府の助成金を受ける私立学校」として管轄地域の教育行政機関に認可されている場合もある。そこでは、以下のような教育活動が実施されている。

・幼児教育第１段階または就学前教育（初等教育との一貫教育の場合）、かつ／もしくは幼児教育第２段階。
・幼児教育（第１段階から第２段階までの一貫教育）

・初等教育
・中等義務教育
・高等学校
・職業訓練学校の中級かつ／もしくは職業訓練学校の上級
・社会的に保障された（公的資金を得た）教育課程、もしくは職業資格取得のための初級コース
・特別支援教育（一貫教育）
・成人のための生涯教育
・全寮制の教育機関（未成年のための施設、学生寮、家政専門学校）

もちろん、これらの教育機関〔政府の助成金を受ける私立学校〕の大部分は、カトリック教会（司教区、教区教会、修道会など）が運営するものである。例えば、2010-11年度では、カトリック教会が運営する学校は2,081校あり、それは全教育機関の15.8%である。そこには、1,177,473人の生徒が所属しており、教職員97,859人のうち教員は79,541人である。また、「政府の助成金を受ける私立学校」のうち、「カトリック教会が運営する学校」は60.4%に上り、この種の学校のなかで最も代表的である。これらのカトリック教会が運営する「政府の助成金を受ける私立学校」を、「カトリックの学校」〔Escuelas Católicas（EC）〕と呼んでいる（「FERE-CECA」もこの一部で、1957年からカトリックの教育機関の専任教員〔titulares〕をまとめた組織である。また「教育と経営」〔Educación y Gestión（EyG）〕は1989年から上述のカトリックの学校（EC）の経営団体である）。この「政府の助成金を受ける私立学校」という組織は、カトリックの基本的理念を有する学校の様々な専任教員によって構成されている。また、この組織は「教育と経営（EyG）」の経営陣とともに、“教育組織の横断的連合”〔unión funcional〕を設立している。この連合もまた、カトリックの宗教教育のために一致協力する必要性から生まれた成果であった。

９．「学校の宗教教育」の教員

1979年の政教条約〔「教育に関する国際協定」〕に言及した際に、宗教教育担当の教員、特に中等教育段階の宗教教員に関していくつかの本質的特徴を指摘した。「学校の宗教教育」に関する教員の基本的な規定は、1982年の「中等教育機関における『カトリックの宗教と道徳』の教員」についての省令[34]に定められている。そこでは、学校教育システムのなかに統合されるべきものとして宗教教員特有の性格が明言されている。当時、「専任教員」〔titulares〕と呼ばれていた宗教教員たちの存在は際立っており、全盛期にはすべての中等教育機関に「カトリックの宗教と道徳」と呼ばれる分野の教育課程が完備され、教授法という点では、他の基礎教科〔las demás asignaturas fundamentales〕の正教授〔cátedras〕に劣るということは全くなく、またその身分という点でも宗教教員は他の教員と完全に対等な立場にあった。

教員の任命に関して上述の省令はスペイン・カトリック司教協議会の宗規に定められた規則や条件に従っており、教員は毎年、司教区の教区司教〔Ordinario〕（通常は司教区の司教〔Obispo〕）

34　Orden de 11 de octubre de 1982 sobre Profesorado de《Religión y Moral Católica》en los Centros de Enseñanzas Medias.（スペイン官報第248号、1982年10月16日付）

の推薦に基づいて、教育行政当局によって任命されるべきものであることが明記されている。

ほかの宗派も、宗教教育のための教員を養成する制度を維持しなければならないことはすでに述べた。しかし、実のところ、養成制度に関しては法律では何も定められていない。それぞれの教育段階〔初等教育及び中等義務教育〕におけるプロテスタントに関する宗教教育の場合は、授業内容に対応した分野で適任とみなされる人物を、プロテスタント各宗派の責任者が各学年度の始まる前に、教育行政当局へ報告しなければならないだけである。

福音教会〔スペインにおけるプロテスタント各宗派の代表〕は、この教科の教員に中等教育以上の学位取得を求めている。通常、プロテスタントの宗教教員は、プロテスタントに関する教職課程が設置された学校に設けられている、宗教以外の教育課程を修了し、宗教以外の専門分野の資格を持つ初等教育の教員である。このような学校には、宗教を教えられる教員になるために三つのコースが設けられており、その資格を取得するためには180時間の講義だけでよい。

上述のとおり、簡単に宗教教員の資格が取得できるということは、カトリック教会ではあり得ない。「教員組合」に属さない教員の経済・労働規定についての「取決め」を承認している首相省省令（1999年４月９日付）第４条に規定されているように[35]、幼児教育・初等教育・中等教育の公立学校でカトリックの宗教教育に携わる者は「カトリックの宗教教育を行う資格のある人物であり、少なくとも学位もしくは臨時教員（常勤）の資格と同等レベルの資格が要求される。さらにスペイン・カトリック司教協議会による『適性についての教会宣言（DEI）』を得ていること、そして『教育に関する国際協定』第３条に関連したその他の条件も満たすこと」とある。以前から必要とされている条件にこれらが加えられて、宗教教員資格の厳密さが一層増している。「教育基本法」（LOE法、2006年）には「学校の宗教教育」に関して重大な欠陥があるとはいえ、同法附則第３条によれば、ある程度は宗教教員の労働条件を改善できそうである。

第１項　宗教教育を行う教員は、スペイン国家といくつかの宗派の間で同意に達した協約のとおり、現行法に規定されたいくつかの教育課程に設けられた学位に関する必要条件を満たさなければならない。

第２項　教員組合に属さずに公立学校で宗教教育に携わる教員は、「労働者憲章」に則って教育行政当局と労働契約を結ぶ。就業規則の調整には、教員の代表者も参加してこれを行う。業績、能力などを平等かつ客観的基準により審査して採用者を決定する。採用された教員は、それぞれの教育段階の臨時教員（常勤）に相当した給与を受け取る。

いかなる場合も、教職に携わる者については各教団からの推薦に応じ、教員の身分は毎年自動的に更新される。フルタイムかまたはパートタイムかについての契約の決定は、学校が求める必要性に応じて、管轄の教育行政当局が行う。解任する場合は、法律が適用される。

35　ORDEN de 9 de abril de 1999 por la que se dispone la publicación del Convenio sobre el régimen económico-laboral de las personas que, no perteneciendo a los Cuerpos de Funcionarios Docentes, están encargadas de la enseñanza de la religión católica en los centros públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria.（スペイン官報第94号、1999年４月20日付）

上述の規則〔la normativa、具体的にはLOE法附則第３条〕に、2007年２月15日の憲法裁判所の判決（STC 38/2007）は以下の４点を加えている。

1） それぞれの信仰に基づく教育を教授すべき人物の適性を判断する権限は各宗派にある。
2） 宗教教育の内容と教授資格者の必要条件を決定できるのは、国家ではなく、各宗派の教会だけである。
3） 教員として雇用契約を結んだ労働者のためにすべき重要なことは、次に示す区別の基準を定めることである。資格に応じた待遇の違いは客観的で合理的であると正当化されるものであり、また待遇の違いは立法府（憲法に準じる意義をもつ）に対して起訴されるその結果は妥当で適切とみなされる。それゆえに、待遇の違いが差別であると咎められることはない。
4） 信教の自由という権利そのものを形式的にも実質的にも保障するとはいえ、それぞれの教員採用への応募を自由に決めた人物の宗教的信条を、教員の採用基準として考慮せずに、採用して学校で宗教教育を行わせた場合、まさしく不当ということになる。

これが、教育基本法〔LOE法、2006年〕の附則第３条に規定された宗教教員の労働関係を調整するための「勅令、2007年第696号、６月１日付」[36]公布のきっかけとなった。

宗教知識教育〔la educación en el conocimiento de las religiones〕は、教育課程の初等段階から始めるべきという声もあるが、高等教育（大学）での強化が必要不可欠であり、これは確かなことである。この意味で、カトリック教会は、しっかりした養成課程の構想と養成課程をまさに大学に置く必要性を明示した法律の制定を促してきた。

“宗教教育”〔enseñanzas de religión〕という呼称は、「信教の自由に関する基本法」〔LOLR法、1980年〕の規定に従っており、ほかの宗派（スペイン・プロテスタント諸宗派連盟、スペイン・イスラエル共同体連盟、スペイン・イスラム委員会）に開かれた状況で実現されることを示している。そしてその呼称は「1992年11月10日法律第24号」〔スペイン・プロテスタント諸宗派連盟と国家の協約を承認する法律〕にみられるような、いくつかの宗派との「協約」によって実質を伴うものになっているということを忘れてはならない。これからの教員には、“「適性についての教会宣言（DEI）」、もしくはそれと同等の目的を持つ各宗派による教育分野についての証明書の取得”を考慮するとされ、やがて国家が要求する教育水準としてふさわしい学位が加えられることが示唆されている。これにより、カトリック教会はその原典である教会法を新たに検討することになる。

カトリックに関する宗教教育の教員に各教育行政機関から任命されるまでの過程については、以下に挙げる法律や条約などすべてを関連づけて理解していなくてはならない。それらは政教条約〔「教育に関する国際協定」1979年〕や教会法の規則〔las normativas〕、前述の「教育基本法」

36 Real Decreto 696/2007, de 1 de junio, por el que se regula la relación laboral de los profesores de religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.（スペイン官報第138号、2007年６月９日付）

(LOE法、2006年)、「勅令、2007年第696号、6月1日付」(そこには宗教教員の労働関係を調整するための内容が規定されている)、そして、1995年12月13日の第64回司教総会[37]で定められた「『適性についての教会宣言』(Declaración Eclesiástica de Idoneidad、通称DEI) 取得のための必要条件」と、2007年4月27日のスペイン・カトリック司教協議会第89回司教総会のカトリックの宗教教員任命のための「適性についての教会宣言」の規制[38]に関する取決めである。これらのうち「適性についての教会宣言 (DEI)」を取得するためには、教育とカテキズムに関する司教委員会が授与する「学問的適正についての教会宣言」(Declaración Eclesiástica de Competencia Académica、通称DECA) を事前に取得する必要がある。授業を行う予定の教区の司教は、「学問的適正についての教会宣言(DECA)」を取得していなければ、「適性についての教会宣言(DEI)」を授与しない。結果として、「学問的適正についての教会宣言 (DECA)」と「適性についての教会宣言 (DEI)」をもって、教区の司教が教育行政機関へ教員候補者として推薦することになる[39]。

幼児教育と初等教育における宗教教員に求められる要件として、次の3種類が挙げられる。

A 神学研究 (いかなる場合においても、対応するカリキュラムを修了していない場合は、宗教教育学の100時間の講義を履修しなければならない)	a) 教会学の学士と神学での高等学校卒業資格(教会研究の資格) b) 教会研究の卒業資格 c) 教会学部もしくは Institutos“ad instar Facultatis”の授与した宗教学分野の卒業資格
B 教職	・2007-08年度(この年度を含む)以前のカリキュラムの学生の場合は、カトリックの宗教と道徳に関する神学及び教育学の分野に相当する単位を修得している教員(1992年の基本的必要条件によると18単位) ・2008-09年度以降は2007年の取決めが発効する。
C 学士号と大学卒業証書	効力を有する法律に従い、初等教育で教えられるようになるためには、前掲の教員の場合と同様、神学及び教育学の養成課程(18単位)を履修して学士号取得または大学卒業証書を保持しなければならない。

カトリック教会は、上述のA、B、Cの要件を満たす課程を設置するため、宗教学高等研究所(Institutos Superiores de Ciencias Religiosas、通称ISCR)のような大学としての性格を持つ機関を設立した。この研究所は宗教教員の教員になるため、大学在学中に「学問的適正についての教会宣言 (DECA)」を獲得するのに必要な授業時間数を補うという重要な役目を果たしている。実際のところ、「適性についての教会宣言 (DEI)」取得のためには180時間の講義が要求されて

37 J. C. GARICA (ed.), *Documentos de la CEE,* cit., doc. 24 ; *Boletín Oficial de la Conferencia Epsicopal,* 49, 1996, pp. 61-62.
38 *Boletín Oficial de la Conferencia Epsicopal,* 79, 2007, pp. 20-21.
39 CEEのホームページを参照。:〈http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/requisitos-deca.html〉

おり、これは教職課程で提供されている単位そのものであった[40]。しかし、教職課程の履修は、通常はじめの二つのタイプ（前掲表のＡまたはＢ）を意味していたため、「学問的適正についての教会宣言（DECA）」の規定によって、学生はさらに120時間の講義が必要となった〔LOE法成立後のDECAの規定によると、最低300時間の講義を求めている〕。これは「補足型」〔Módulo Complementario〕として知られている。さらに、大学側が実施していた学部や修士課程のカリキュラムを改定したことにより、特に教職課程における宗教に関する授業時間が60時間にまで削減されたことによって現在は問題が生じている。

中等義務教育（ESO）、高等学校（Bachillerato）及び中級の職業訓練学校において宗教教員になるための「学問的適正についての教会宣言（DECA）」の規定は、1995年に定められた規定と同様であり、以下の要件が求められている。

Ａ　カトリック教会の学位に関する勅令〔勅令、1995年第３号、１月13日付（スペイン官報第30号、1995年２月４日付）〕で述べられているように、教会学部もしくはInstitutos“ad instar Facultatis”により授与される学位を示す学士号、及び神学のある中等教育課程修了資格。

Ｂ　教会学部もしくはInstitutos“ad instar Facultatis”により授与される宗教学の学士号などの大学卒業資格、もしくは教会学修了資格の学位でもよい。

スペインでは、ローマ教皇庁によって与えられた規則〔una　normativa、具体的には「教育に関する国際協定」〕と大学の規則〔la normativa universitaria〕に基づいて、宗教教育のための教員養成は「宗教学高等研究所」〔Institutos Superiores de Ciencias Religiosas、通称ISCR〕と呼ばれる高等教育機関のネットワークによって支えられている。スペイン各地の司教区にある「宗教学高等研究所」は、スペイン内外の様々な神学部による支援を受けている。「宗教学高等研究所」の一覧は、宗教以外の高等教育の分野を取り上げる際には見落とされがちであるが、「宗教学高等研究所」のネットワークの重要性を知るのに役立つ。

「宗教学高等研究所」の一覧

宗教学高等研究所の名称	後援の大学名称
・ISCR de Barcelona：バルセロナ宗教学高等研究所 ・ISCR de Girona：ヒロナ宗教学高等研究所 ・ISCR de Lleida：ジェイダ宗教学高等研究所 ・ISCR de Tarragona：タラゴナ宗教学高等研究所 ・ISCR de Vic：ビク宗教学高等研究所 ・ISCR de Mallorcaマジョルカ宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de Catalunya：カタルーニャ・カトリック大学校

40　「カトリックの宗教と道徳」に関する神学及び教育学の領域に相当する単位を修得した初等教育の教員（1992年の基本要項〔los Requisitos básicos de 1992〕の13頁を参照、添付書類１によると18単位）。

宗教学高等研究所の名称	後援の大学名称
・ISCR de la Facultad de “San Dámaso”：“サン・ダマソ”大学附属宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de la Universidad Eclesiástica San Dámaso de Madrid：マドリード・サン・ダマソ教会大学神学部
・ISCR a distancia “San Agustín”：“サン・アグスティン”通信制宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Comillas：ポンティフィシア・コミージャス大学神学部
・ISCR de la Facultad de Teología de Granada：グラナダ・カトリック大学校附属宗教学高等研究所 ・ISCR de Málaga：マラガ宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de Granada：グラナダ・カトリック大学校
・ISCR “San Jerónimo” de la Facultad de Teología de Burgos：ブルゴス・カトリック大学校附属“サン・ヘロニモ”宗教学高等研究所 ・ISCR de Tenerife “Juan Pablo II”：“フアン・パブロ２世”テネリフェ宗教学高等研究所 ・ISCR de la Diócesis de Canarias：カナリアス司教区宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de Burgos：ブルゴス・カトリック大学校
・ISCR de Oviedo：オビエド宗教学高等研究所 ・ISCR San Pío：サン・ピオ宗教学高等研究所 ・ISCR de Zaragoza “Ntra Sra. del Pilar”：“ヌエストラ・セニョーラ・デル・ピラール”サラゴサ宗教学高等研究所 ・ISCR de Murcia “S. Fulgencio”：“サン・フルフェンシオ”ムルシア宗教学高等研究所 ・ISCR de Mérida-Badajoz “Santa María de Guadalupe”：メリダ・バダホス教区“サンタ・マリア・デ・グアダルーペ”宗教学高等研究所 ・ISCR de Santiago de Compostela：サンティアゴ・デ・コンポステーラ宗教学高等研究所 ・ISCR “San Froilán” de León：レオン“サン・フロイラン”宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca：サラマンカ・ポンティフィシア大学（UPSA）神学部
・ISCR de la Universidad de Navarra：ナバラ大学附属宗教学高等研究所 ・ISCR de Pamplona “S. Francisco Javier”：“サン・フランシスコ・ハビエル”パンプローナ宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra：ナバラ大学神学部

宗教学高等研究所の名称	後援の大学名称
・ISCR“S. Ignacio de Loyola y S. Valentín de Berriotxoa”de Bilbao：ビルバオ・“サン・イグナシオ・デ・ロヨラ・イ・サン・バレンティン・デ・ベリオチョア”宗教学高等研究所（同右附属）	la Facultad de Teología de la Universidad de Deusto：デウスト大学神学部
・ISCR“San Pablo”de la Diócesis de Orihuela-Alicante：オリウエラ・アリカンテ司教区“サン・パブロ”宗教学高等研究所	la Facultad de Teología“San Vicente Ferrer”de Valencia：バレンシア・サン・ビセンテ・フェレール・カトリック大学校
・ISCR　Pío XII de San Sebastián：サン・セバスチャンのピオ12世宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de Vitoria：ビトリア・カトリック大学校
・ISCR“Don Bosco”de los Salesianos de Barcelona：バルセロナ・ロス・サレシアーノス“ドン・ボスコ”宗教学高等研究所	la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma：ローマ・ポンティフィシア・サレシアーナ大学神学部

これまでみてきた法律上かつ実際上の文脈において、宗教教育の主要な構成要素のうち、重要でしかも基本的要素として閃光を放っているのは、宗教という科目に携わる教員であると結論づけることができる。特にカトリック教会の宗教教育モデルは、公共サービスに値するように努め、その法的能力を持つ憲法の原則と、宗教という科目が持つ特有の性格への配慮との間でバランスをとろうとしている。カトリック教会は「適性についての教会宣言（DEI）」のような最高職位や現在の「学問的適正についての教会宣言（DECA）」として知られる資格を授与するため、カトリックの教育機関においてこれらを与えている。これらの最高学位と同様の、公教育（進化しつづけてきた）や教職課程で与えられる学位とはどのようなものか知ることは興味深いことである。これまでみてきたことから、スペイン教育科学省と学位認定の取決めを持つ、ローマ教皇庁によって規制され前述の教育に加わるカトリック教会の大学と宗教学高等研究所の役割が際立っているといえる。

討論

アントニオ・ボリバル・ボティア教授との討論

村越　純子*

村越の質問１：スペインの中等義務教育における「シティズンシップ教育」実施の経緯とその問題点を教えてほしい。

ボリバルの回答１：私は、このテーマに長い間関心を持ち続けている。13年間、「倫理」の授業[1]を担当し、1988年からスペインの教育制度に「シティズンシップ教育」を教科として導入するために尽力し続けてきた。「シティズンシップ教育」を教科とする重要性は公布された教育基本法（通称LOE法:Ley Orgánica de Educación、2006年）に書かれている。また、「アトランティダ・プロジェクト」[2]を通して、私は単に学校の教科としてだけではなく、社会で取り組むべき課題でもあるという立場をとっている。

フランスの公教育では、学校とは教育の場であり、また市民としての基礎を形成するための公共の空間であるとして、信仰に関するあらゆることを学校から排除している。スペインでも学校では非宗教的な道徳教育を行う必要がある。あらゆる人々に共通する関心事のなかで第一に擁護すべきは民主主義であり、宗教は個人的な問題である。若者たちは今日、ますます自分たちのことしか考えないようになっているので、私的な利益ではなく公共の利益を考えるように教育する必要がある。

デュルケムの著書を出版することは、フランコ独裁体制下（1939～1975年）の何十年間も禁止されてきたが、その理由はフランコ体制派が支持した政治的立場とデュルケムの立場が違っていたからである[3]。フランコ体制派は、宗教に依拠した道徳を擁護していた。

1997年にはヨーロッパのシティズンシップとその教育を優先課題として実現するための政治的責務について触れたアムステルダム条約が批准された。また、「シティズンシップへの回帰」

＊　討論に関しては、María Luisa Suárez Neila氏（エストレマドゥーラ大学教員養成学部初等教育専門課程）が同時通訳を務め、本稿要約に関しても同氏から協力を得た。

1　LOGSE法（1990年）の方針に則り、1995年の中学校（ESO）教育課程改革で「倫理」科目が設置されるようになった。中学校の「倫理」は、高等学校の必修科目「哲学」との連続性が意識された科目で、義務教育の最終段階（中学校第４学年）のみに設置される必修科目（週２時間）であった。この「倫理」を前身として、「シティズンシップ教育」教科が設立されることになった。

2　「アトランティダ・プロジェクト」は、シティズンシップの民主的教育についての改革を実行する様々な考えを持つ教育専門家たちを招集して一つの集団とする計画である。アトランティダ・プロジェクトのホームページ〈http://www.proyectoatlantida.net/〉では資料を公開している。

3　デュルケムは、主著の一つ『道徳教育論』において、宗教に依拠しない道徳教育を提唱している。

という論考[4]は特に重要である。イギリス政府はナショナル・カリキュラムにおいて「シティズンシップ教育」を教科としてすでに新設していた。私は、スペインの教育制度のなかに「シティズンシップ教育」（教科）を置くことに反対する考えに対して、違和感を持っている。[5]

2002年の閣僚委員会による勧告では重要な声明が出されている。要点は、以下の三つである。「よりよい社会的連帯を目指して、共有されるべき価値を教える」、「シティズンシップ教育は社会のために優先課題とされるべきであり、それを促進するいかなるイニシアティブでも優遇されるべきである」、「市民となるべく教育すべきであり、またそのために学校の組織や教授法を変えなければならない」、という３点である。

2004年に公表されたヨーロッパ連合の報告書[6]では、「シティズンシップ教育」については、初等教育では独立した教科として、中等教育では既存の教科に組み込む形でもかまわないとしている。このモデルは同年のヨーロッパ連合（EU）に所属する国々の大部分で受け入れられた。

スペイン憲法下の「シティズンシップ教育」は実施に至らず、1983年から1989年までは「共生」のための教育も機能しなかったため、「シティズンシップ教育」の優先課題としての順位は下がったが、少なくとも改革の兆しはあった。民主主義が始まった当初から、スペインの政治的状況は絶え間なく変化し続け、政権は２大政党の間で交互に変わり、物事の優先順位も常に変わらざるを得なかった。いくつもの優先課題があるなか、擁護する政党と非難する政党のはざまで、「シティズンシップ教育」は犠牲にされてきた。そして「シティズンシップ教育」は様々な場でイデオロギー論争を引き起こした。[7]

「シティズンシップ教育」を教科として設置することを支持した政府は週１時間をこれに当てるとしたが、この時間数はこの教科への過小な評価を象徴している。市民を育成するのにシティズンシップ関連教育がわずか１時間だけでは十分ではないことを主張せざるを得ない。基礎学力は「シティズンシップ教育」と深い関係がある。よい市民になるためには読解力が必要であり、きちんとした労働者になるためには共通の基礎知識や最低限の価値基準を持つ必要がある。つまり、これらの基礎学力は「シティズンシップ教育」に必要不可欠な要素である。したがって、義務教育の卒業資格を持たない生徒は「シティズンシップ教育」がしっかりとできていないことになる。繰り返すが、最低限の価値基準と基礎学力を持つことができなければ市民とはいえない。

LOE法（2006年）の提案する教育は、以下の三つの点でヨーロッパ連合の展望に合致している。それは、「１.基礎学力の獲得」、「２.シティズンシップ教育と人権のための分野と科目の設置」、「３.学校における教育プロジェクトの実施」である。ここで重要なことは家庭、学校、地域の関係である。家庭だけが価値を教えると考えることはできない。これら三つの領域が共に協力することが必要である。

4　Kymlicka W. y Norman W. ((997)) “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente de la teoría de la ciudadanía”, Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad N º 3, Octubre, Paidós, España, Págs 5-40.

5　この下線は、筆者（村越）による。

6　欧州評議会（Council of Europe）文書。2005年が「教育を通したシティズンシップ・ヨーロッパ年」。

7　この下線は、筆者（村越）による。

「行為は自然に身につくものではなく、行為を学ぶように育成しなければならない」というアリストテレスの言葉がある。自然に価値を身につけるためには、価値基準を学校外、つまり家庭や地域でも教える必要がある。学校外で養ってこそ、自然に価値基準を持つことができる。ローレンス・コールバーグはピアジェの理論を次のように発展させた。生徒たち自身が規則を作って承認するという、生徒自身に規則を作る過程に参加させることである。

学校では、「参加」、「民主主義教育」、「相手の立場に立って考えること」に重きを置く。相手の立場に立って考えることは理解力を伸ばすことにつながる。このような態度を身につけるためには、「シティズンシップ教育」（教科）を通して一定の知識を持てるようにしなければならない。あらゆる価値を許容すればよいというのではなく、何よりもより重要な価値基準があることを理解することが大切である。

系統だったカリキュラムが確立していれば、当然、教育媒体として、教科書が用いられる。「シティズンシップ教育」（教科）のための教科書45冊がいくつもの出版社から出版されている。それぞれの教科書は各出版社の倫理的立場に従って書かれているが、アンダルシア地方の学校では、より重要もしくは優良な教科書としてたった３冊しか選定されていない。「シティズンシップ教育」のためには、例を挙げながら実践を通して教育する必要があるため、教科書の内容を越えることも必要である。教師の態度は、生徒がモデルとして見習うため重要である。

行動的市民になるためには、学校、家庭、地域における活動が必要である。私は次のような優先順位をつけている。「１.学校における共同活動」、「２.共同体（家庭や地域）における活動」、「３.知識の獲得」の順である。これらを実現するためには、時間をかけなければ十分な教育はできないと考えている。

学校、家庭、地域をつなぐための、学校における一つの取り組みとしてLOE法成立後の「個別指導行動計画」（Plan de Acción Tutorial, 通称PAT）がある[8]。エストレマドゥーラ自治州の「個別指導行動計画」の法案は机上の空論で現実性は皆無であり実現不可能と思われる[9]。内容は理論的なもので、生徒の現実の生活とはかけ離れている。とはいえ、現在では教師はそれぞれのやり方で授業を行い、カリキュラムで規定された内容を守らないことがあるのも確かである。教師が各々の意向のままに教育実践することを放置してはいけない。共有される価値を尊重する

8　LOE法に基づく以下の教育科学省（当時の名称）による省令に示されている。
“Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el curriculo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.”（スペイン官報174号、2007年７月21日付）

9　LOE法のもと、エストレマドゥーラ自治州教育庁（Conse jería de Educación）による小学校および中学校における「個別指導行動計画」の方針は、以下の自治省令に示されている。小学校：DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremabura.（D.O.E., Número 50, 3 Mayo 2007）　中学校：DECRETO 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secunbaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremabura.（D.O.E., Número 51, 5 Mayo 2007）。なお、エストレマドゥーラ自治州の中学校（ESO）および高等学校における「個別指導行動計画（PLAN DE ACCION TUTORIAL）」の詳細は以下のサイトにおいて把握できる。
〈http://docentesenextremabura.wikispaces.com/PLAN+DE+ACCION+TUTORIAL〉

教育を義務化しなくてはならないと考える。

村越の質問２：「家庭」についてどのようイメージを持っているか？

ボリバルの回答２：親は学校に対して多くのことを要求するが、協力はしない。「学校への家庭の参加」ということをあえて推奨する必要がある。しかし、「学校への家庭の参加」は低調であるのが実情である。学校運営に実際に参加する保護者は３人程度である。もちろん、ほかの「参加」の方法もあるであろう。例えば、親が教室に入って、子どもとともに授業を受けるなどである。実際、「アトランティダ・プロジェクト」では親の「学校への参加」に便宜が図られた。

移民は今もなお疎外されているが、社会に溶け込み、他人を尊重し、人間は平等であるという「シティズンシップ教育」の対象である。特に、家庭環境を考慮するが、家庭に問題があるわけではないと考える。

村越の質問３：「学校と家庭の良好な関係」を実現するための戦略として、具体的なアイデアはあるか？

ボリバルの回答３：先ほども述べたとおり、それは行政の課題であり、学校、家庭、地域に関わるすべての人の課題である。社会的連帯を強化するための自発的な活動を可能にするためには、数人程度の親が保護者の代表なのではなく、すべての親が学校と一緒になって活動することを可能にし、親たちが教育の専門家集団と一緒になって学校活動に積極的に参加し、学校でトレーニングを受けるような、つまり学校も家庭も共にイニシアティブを持つことが必要である。

村越の質問４：スペインの現在の政治的状況において、「学校の宗教教育」はどのような方向に向かうのか。フランスに代表されるいわゆる「ライシテ」に象徴される「公教育における非宗教性」のほうに向かっているのか？

ボリバルの回答４：ヨーロッパ文化はシティズンシップと宗教を分離した。とりわけ、私たちが採用してきた「非宗教性」（laicismo）にはヨーロッパの伝統がある。シティズンシップは皆で共有する義務的なものであるが、宗教は個人的で、かつ個別的な問題である。教養と信仰とはますます区別されるようになっている。現在では、宗教を擁護するには大きな問題がある。スペイン憲法のなかで宗教は学校教育のなかの基本的なものとして位置づけ、考慮されているが、実際にはこの限りではない。多文化社会において宗教を教えることには問題があり、将来的には、「非宗教性」へ向かって進むだろう[10]。

10　この下線は、筆者（村越）による。

Datos para refutar la idea del Prof. Dr. Antonio Bolívar Botía
アントニオ・ボリバル・ボティア教授の考えに反論するための資料

Manuel Lázaro Pulido（マヌエル・ラサロ・プリド）
Universidade do Porto（ポルトガル・ポルト大学）

村越　純子（翻訳）

アントニオ・ボリバル・ボティア教授の「義務教育課程におけるシティズンシップ教育」に関する講演後、その内容に関する討論が行われた。

講演の意義や内容を理解するためには、ボリバル教授のイデオロギー的特徴を把握しておく必要がある。グラナダ出身のボリバル教授は教育･社会福祉関係のシベス財団の経営を任されており、ホームページには、同財団は「宗教から独立した人間中心主義の伝統からインスピレーションを得た多元主義」の財団とある。ボリバル教授は、非政府組織で「連帯、非宗教、シティズンシップ」（Solidaridad, Laicidad y Ciudadanía）をモットーとするスペイン教育・大衆文化連盟（Liga Española de la Educación y la Cultura Popular）のメンバーである。シベス財団と同連盟を指導するビクトリーノ・マジョラル・コルテス会長は、スペイン社会労働党選出の元国会議員でもある。シベス財団も同連盟も「非宗教社会擁護綱領」（*Plataforma en Defensa de una Sociedad Laica*）側に立ち、スペイン国家とローマ教皇庁との国際協定のなかで決められた、特に学校における宗教教育とカトリック教会に対する助成に関して再検討を要求している。会長及び同連盟のメンバーの多くは、社会労働党を支持し、同党が政権を握っている間は協同して政治的任務を果たしてきた。また、シベス財団は社会労働党政権の中央政府と自治州政府から多額の補助金を受けてきた。これらが意味するところは、社会労働党支持者たちの思想的主張（この場合では発表者、アントニオ・ボリバル教授の主張ということになる）は、スペインの社会主義思想による影響を常に受けているということである。それは同時に、反宗教的でまさにカトリックに反対という意味での世俗主義者である。このようにシベス財団は、公的資金、明らかに社会労働党幹部と結びつきのある助成を得て、非宗教主義を手がかりとした思想形成を目論んだ計画を展開している。社会主義政権側にとっての「シティズンシップ教育」を理解するうえでは、偏りのない見解を知ることこそが重要である。社会主義政権側は、その多くの党員を公立大学にも送り込んでいる。最後に一言加えておくと、シベス財団のメンバーはアンダルシア地方とエストレマドゥーラ地方で特に活発に活動している。ここはスペインにおいて教育水準が比較的低い地域

である[1]。

このような立場の違いを踏まえ、私は、アントニオ・ボリバル教授のいくつかの発言に対して明確な説明を要求した。ボリバル教授は、学校教育で宗教教育を扱うべきではないし、ヨーロッパでそうであったからこそ誰もこのことに疑問を抱かないのであり、非宗教性（laicismo）という一つの考え方は“ヨーロッパの伝統から生まれたものである”、と説明した。ボリバル教授は、ヨーロッパ共通のものであると主張することによって、極端な立場を正当化したかったのである。

これらの発言を受けて、哲学者・神学者と自認する私は、ボリバル教授の行った一般化と、それを「ヨーロッパの伝統」と主張することは、歪曲し誤ったことであると指摘した。宗教と教育、教会と国家の分離の在り方を一つの考え方だけに集約することはできない。フランスの伝統はヨーロッパの宗教教育の代表とはいえないし、フランスの公立大学には現に神学部が存在している。

以下は、ヨーロッパ主要各国における宗教教科の状況を示す一覧表であり、それぞれの特徴を目の当たりにすることができる[2]。

1　“Coviene destacar, asimismo, que existe gran disparidad territorial en la escolarización en este nivel educativo.　Las tasas más elevadas son las del Pailas Vasco（46, 2）, Cataluña（31, 3）, Aragón（28, 8）, Madrid（28, 6）y Navarra（22, 3）, frente a otras comunidades, como Andalucía, Castilla-La Mancha o Extremabura, en las que, en cambio, apenas alcanzan el 3 por 100”（Informe 01/2009. Sistema Educativo y Capital Humano.　Sesión ordinaria del Pleno de 3 de marzo de 2009, Colección Informes Numero 01/2009, Consejo Económico y Social, Gobierno de España, Madrid, 2009, p.23）.
“El fracaso escolar es un problema generalizado en el territorio nacional, dado que incluso las comunidades autónomas con mejores resultados, tienen tasas elevadas, de entre el 15 y el 17 por 100（Asturias, País Vasco y Navarra）.　Y especialmente alarmante es que en ocho comunidades las tasas superen el 30 por 100（Castilla-La Mancha, Andalucía, Baleares, Extremadura, Canarias, Valencia, Melilla y Ceuta）”.（Ibid, p.27）.

2　出典：Ministerio de Educación en Carlos Esteban Garcés *et al.*　“La Enseñanza de la Religión es una realidad en todos los países de la U.E.”, en *Religión y Escuela*（mayo 2004）,publised in : “Plataforma National.　Asignatura de Religión”.　Disponible en http://www.vozclasereligion.org/relieuropa.html

なお、表記された国の順番は変更していないが、表示形式は一部変更し、国名は通称とした。翻訳においては、文化庁「海外の宗教事情に関する調査報告書」〈http://www.bunka.go.jp/shukyouhoujin/mokuji.html〉を参照した。

特に、フランスが法的根拠として挙げている、1882年３月28日法（フェリー法）、1905年12月９日法（政教分離法）を含むフランスの学校における宗教教育の在り方については、伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学―もうひとつの19世紀フランス宗教史―』勁草書房、2010年、pp.199-310、及び平田文子「フランス初等歴史教育における宗教の取扱い―歴史的事実の提示から宗教的次元の洞察へ―」（『早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊』第20号-１、2012年）を参照。

表　ヨーロッパ主要各国における宗教教科の状況

	ドイツ	イギリス	イタリア	ベルギー	オランダ
教育制度における宗教科目の有無	有	有	有	有	有
法的根拠	1949年基本法（憲法）、州協定	1944年教育法	1985年12月14日のローマ教皇庁との国際協定	1959年学校教育協定	教育基本法とMamut法
学校区分	公立・私立	特定の宗派の特色を示さない形での混合型カリキュラム	公立・私立	公立・私立	公立・私立
週あたりの授業時間	２～３時間	２～３時間	小学校で２時間、中学校で１時間	２時間	３時間を礼拝と教育に配分
自由・強制度	必修科目だが免除申請あり	必修科目だが免除申請あり	授業登録は自由申請	授業登録は自由申請	授業登録は自由申請
受講の決定権	親、14歳からは生徒	親	親	親	親、14歳からは生徒
1997-98年度に宗教科目を履修した生徒の割合	85％	ほとんど100％	85～90％	45％	該当データなし
宗教教員になる条件	他の教員と同じ	特になし	教区司教の指名	司教の承認	司教の承認
宗教教員の学校における地位	他の教員と同じ	他科目の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ
宗教教員の経済的地位	他の「補助」教員と同じ。国が司教を通して支払う。	特別な地位はないが、報酬は仕事内容による。	他の教員と同じ。現在、討議中。	他の教員と同じ	該当データなし
内容と教科書	教会の責務	地方教育当局の責務	教会の責務	教会の責務	教会の責務
宗教教育の種類	特定の宗派、異なる宗派、代替科目との選択	特定の宗派なし。合意に達した混合型プログラム。	特定の宗派と、異なる宗派との選択	特定の宗派と、異なる宗派との選択	特定の宗派と、異なる宗派との選択
代替科目	倫理／価値と基準／各州の裁量に従って自由学習	必修科目のため、代替科目なし	特定の宗派によらない公民道徳という代替科目あり	特定の宗派によらない公民道徳という代替科目あり	代替科目あり

	ノルウェー	ポーランド	フランス	スペイン	ポルトガル
教育制度における宗教科目の有無	有	有	なし（アルザス・ロレーヌ地域圏を除く）	有	有
法的根拠	1977年教育法	教育法とカトリック教会との協約	1882年3月28日法、1905年12月9日法、1959年ドブレ法	1978年憲法第27条第3項と1979年の教育に関する国際協定	1940年5月7日のローマ教皇庁との政教条約と、1975年12月15日議定書
学校区分	公立・私立	公立・私立	学校教育課程外。初等教育では各宗派の裁量で半日。カトリックの学校では宗教の授業あり。（22％）	公立・私立	公立・私立
週あたりの授業時間			中等教育では1時間、学校の授業時間外だが、学校内	1時間30分	1時間
自由・強制度	必修科目だが免除申請あり	選択自由（免除あり）	学校とは関係のない申請による	学校には教科設置が義務、生徒は選択自由	自由
受講の決定権			私立の場合、子ども、もしくは親	親	親、16歳からは生徒
1997-98年度に宗教科目を履修した生徒の割合	該当データなし	該当データなし	14.7％	85～90％	該当データなし
宗教教員になる条件	他の教員と同じ	教会の推薦	国についての言及なし	DEI、司教の推薦、行政当局の指名	司教の推薦
宗教教員の学校における地位	他の教員と同じ		中等教育では礼拝堂付き司祭または司教の代理人	他の臨時教員（常勤）と同じ	他の教員と同じ
宗教教員の経済的地位	他の教員と同じ		1905年の法律により（経済的地位なし）施設を介して親が報酬を払う。	臨時教員（常勤）と同等	教会の責務
内容と教科書	教会と国家の責務	教会の責務	地域の司教の責務	カトリック司教協議会の承認	教会の責務
宗教教育の種類	特定の宗派だけではなく、異なる宗派にも対応	カトリック	司教や信仰へ配慮	カトリック及び国と協定のあるその他の宗教	特定の宗派と、異なる宗派との選択
代替科目		選択自由	宗派教育の地位は認められていないため代替科目なし	学術的価値のない学習活動	個人的・社会的教育

	デンマーク	ブルガリア	クロアチア	スイス	アイルランド
教育制度における宗教科目の有無	有	有	有	有	有
法的根拠	1953年憲法	1997年教育省令	国の法律とカトリック教会との協約	連邦の法律と各州の法律	1973年憲法とカトリック教会との協約
学校区分	公立・私立	公立・私立	公立・私立	公立・私立	公立・私立
週あたりの授業時間	初等学校で週1～2時間、中等学校第3学年に年76時間				初等学校で年92時間、中等学校は各学校の裁量
自由・強制度	義務だが免除可能	自由選択	自由選択	いくつかの州では義務、他は選択制	自由選択
受講の決定権	親	親	親、16歳からは生徒		
1997-98年度に宗教科目を履修した生徒の割合	該当データなし	85%	該当データなし	該当データなし	
宗教教員になる条件		ボランティア	教会の推薦	該当データなし	
宗教教員の学校における地位	他の教員と同じ		他の教員と同じ	他の教員と同じ	
宗教教員の経済的地位	他の教員と同じ		他の教員と同じ	他の教員と同じ	
内容と教科書		教会の責務	教会の責務		教会の責務
宗教教育の種類	プロテスタント、他の宗派にも対応	ギリシア正教、イスラム教	カトリック	すべての宗教へアプローチ	カトリック
代替科目			中等教育においては倫理	倫理、各宗教の歴史	

	リトアニア	ルクセンブルグ	ギリシア	スウェーデン	オーストリア	フィンランド
教育制度における宗教科目の有無	有	有	有	有	有	有
法的根拠	教会との協約	1868年憲法（1994年改正）	1975年憲法	1974年憲法	1988年憲法と1995年憲法、1962年のローマ教皇庁との国際協定	憲法、宗教の自由に関する法律、教育に関する各法律
学校区分	公立・私立	公立・私立	公立・私立	公立・私立	公立・私立	公立・私立
週あたりの授業時間		初等学校２時間、中等学校１時間	初等学校１時間又は2時間、中等学校２時間		２時間	義務教育では１～３時間、義務教育後は１時間
自由・強制度	自由選択	必修科目だが免除申請あり	小学校第３学年から義務、免除可能	必修科目	14歳まで必修科目、免除可能	公立学校では自由選択、宗教学校では必修
受講の決定権	親	親と保護者	親		親と、14歳から生徒	親
1997-98年度に宗教科目を履修した生徒の割合	67％	90％	97％		84％	該当データなし
宗教教員になる条件	教会の推薦	宗派による認可	教員資格と中等学校では神学の学士号	他の教員と同じ	教会の推薦	適性を証明する教会の推薦
宗教教員の学校における地位	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ
宗教教員の経済的地位	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	他の教員と同じ	教会の責務
内容と教科書	教会の責務	カトリック教会と省庁との共同による	ギリシア正教会の責務	議会が作成し、国家教育局が検定	教会の責務、教育省による承認	教会の責務
宗教教育の種類	カトリック、及び国家と協定のある宗教	カトリック	ギリシア正教会	異なる価値観や宗教への配慮	カトリック及び他の宗派	異なる宗教の各宗派
代替科目	倫理	道徳及び社会教育	代替科目なし	代替科目なし	特定の宗派によらない公民道徳	哲学

デュルケームの道徳教育論と宗教思想の展開ーその１

伴　恒信
（鳴門教育大学教授）

はじめに

新堀通也は自らの著書『デュルケーム研究』で、デュルケームが最初から道徳の社会学的研究を関心の中心[1]としており、その出発点は「科学による第三共和国の道徳的再建という意図[2]」にあったことを繰り返し述べている。

事実デュルケームが、1880年代に初等教育局長としてフランス教育の世俗化政策を担ったフェルディナンド・ビュイッソンの後任として1902年にソルボンヌ大学に赴任したのも、フランス公教育におけるキリスト教的影響力の排除及び世俗化推進の中核的役割を期待されてのことであり、同年ソルボンヌで講義した『道徳教育論』は後に第三共和政下のフランス全土の師範学校で教授されることとなった。1905年の政教分離法成立によって第三共和制での宗教道徳に代わる世俗化政策は完成し、デュルケームの社会学主義的道徳教育論がその支柱になったのである。

１．デュルケームの道徳及び科学への関心の人間的基底

（1）宗教的出自と「科学」の信奉

エミール・デュルケームは、1858年ユダヤ教律法学者ラビ（宗教的指導者）である父モイーズ・デュルケームの下にフランス、ロレーヌ地方のエピナルに生まれた。デュルケーム自身は青年期にユダヤ教への信仰を失ったものの、その出自の精神的環境が彼の生涯にわたる道徳及び宗教への深い関心の礎となったことは間違いない。ラビの仕事とは、聖書などに書き留められた律法を後世の人々が日常生活で実践していけるような形に注釈し再解釈していくことであり[3]、デュルケームがあらゆる道徳生活の基盤となっている道徳力を析出し、その道徳力をいかに学校教育の場で子どもの心の内に確立していくかを究めた研究はラビの仕事と軌を一にするものである。

また、デュルケームがフランスとドイツとの何世紀にもわたる係争の地、アルザス・ロレーヌ地方に生を受けたことも彼の考え方に大きな影響を与えている。デュルケームが12歳の1870年８月に普仏戦争が勃発、プロイセンの大軍がアルザス・ロレーヌに侵攻を

1　新堀通也『デュルケーム研究』文化評論出版、1966年、156頁
2　同書、167頁
3　厚東洋輔『デュルケムと「道徳の実証科学」』関西学院大学社会学部紀要、2012年、66頁

開始し、スダンでナポレオン三世は捕らえられフランス軍は大敗を喫した。同年９月、共和主義者がパリで蜂起して共和制が宣言されたものの、プロイセン軍にパリを包囲される中1871年１月には暫定休戦に向かい、ドイツへのアルザス・ロレーヌ地方の割譲が決まった。デュルケームはこうした19世紀後半のドイツの興隆に「科学」の発展が大いに与っていることを認め、フランスにおいてはその人文主義的教養の伝統から、学問や芸術を趣味や道楽として愛好するディレッタンティズムによって科学的知性の発展が阻まれていると考える。

（2）「道徳の科学」樹立への志向

デュルケームは1879年、フランスの最高の学問の府の高等師範学校（Ecole Normale Supérieure）に入学するが、そこに溢れるディレッタンティズムには激しい嫌悪の情と反発を感じたのである。「教授は文学的で非科学的であり、空虚な修辞が科学的思考をさまたげていた[4]」デュルケームは最初の著作『社会分業論』の第一版序文の中で、このディレッタンティズムを理想主義者の言辞になぞらえて、「彼らが実在をごく粗略に研究して、彼らの感性のちょっとした動きや、彼らの心のほんの少しばかり強い憧憬－それとてもひとつの事実にすぎない－を、しばしばある種の命法にしつらえて、自分たちの理性をそれに従わしめ、われわれの理性をもそれに従わしめるように要請することで満足している[5]」と批判し、「本書は、何よりもまず、道徳生活の諸事実を、実証科学の方法によってとりあつかおうとする[6]」と厳正な「科学」の方法論を基礎に「道徳の科学」を樹立しようとする意図をにじませている。

デュルケームは高等師範学校を1882年に卒業の後、87年までサンス、サン・カンタン、トロアのリセで教鞭をとるが、その間1886年に当時フランス教育省の大学局長として力を振るっていたルイ・リアールの支援を得て、ドイツに留学する。リアールは科学の普遍的方法によってのみ第三共和国の道徳的再建は基礎づけられると信じていて[7]、社会生活の科学的研究の必要を痛感しており、この点でデュルケームと思想的に共鳴するところがあったと思われる。1887年にデュルケームがボルドー大学へ招聘されることになったのも、まさにリアールがフランスにおける最初の社会科学の講座をボルドー大学に創設し、デュルケームを迎え入れるため尽力したからにほかならない。

普仏戦争勝利後の1871年、占領地パリのヴェルサイユ宮殿でプロイセン国王ヴィルヘルム１世がドイツ皇帝に即位しドイツ帝国が誕生したことに象徴されるように、この時代、フランスの知性はドイツの勝利の原因を、ベルリン大学を中心とする科学の発展に見ていたのである。ライプチヒとベルリンの両大学に学んだデュルケームは、ドイツ民族の精神的道徳的統一の学問的基礎づけに成功したドイツの社会科学・道徳科学に、いまだ続くフ

4　新堀通也『デュルケーム研究』文化評論出版、1966年、19頁
5　デュルケーム、田原音和訳『社会分業論』青木書店、1971年、33頁
6　同書、31頁
7　新堀通也『デュルケーム研究』文化評論出版、1966年、68頁

ランス第三共和制発足後の混乱を終焉させる一つのモデルを見出したといえる。

(3) フランス第三共和制を支える世俗的道徳教育の確立

デュルケームは1896年にボルドー大学社会科学正教授に昇任、その後６年間在任したが、1902年にはフェルディナンド・ビュイッソンの後任としてソルボンヌ大学に講師の身分で招かれ、1906年にビュイッソンの身分を継いで教育科学講座の正教授となった。『道徳教育論』は彼が講義として著述していた遺稿が整理されて後に出版されたものである。

ソルボンヌ大学でデュルケームの前任者であったフェルディナンド・ビュイッソンは、徹底的な教権主義反対の立場を取る急進社会主義者で平和主義者であり、1927年にはノーベル平和賞を授与された人物である。彼は、ナポレオン三世の第三帝政時代には帝政反対を貫いてスイスに追放されていたが、普仏戦争後故国フランスに戻って第三共和国教育大臣ジュール・シモンの下で初等教育の視学官に任命された。しかし、彼の世俗教育制度推進に関する主張のため、国民議会から聖書に対する不敬罪でその職を解任されることになった。だが1878年、ビュイッソンは再びジュール・フェリー教育大臣の下で総括視学官の地位を与えられ、翌年1879年にはフランス教育省の初等教育局長となり、17年間にわたってフランスの世俗教育制度の確立のためにフランス議会下院と闘い続けた。1880年代ジュール・フェリー法及びポール・ベール法と名づけられた一連の教育改革法によって、今日のフランス初等教育の基礎をなす、「無償」「義務」「世俗教育」の教育理念が実現されたのである[8]。ビュイッソンは1896年から1902年までソルボンヌ大学教授として教鞭をとった後、1902年にセーヌの下院議員に選出され、その後はフランス議会の急進社会主義者の立場で政教分離、社会福祉の法制化、婦人参政権擁護などの問題に取り組んだ。

こうしたビュイッソンの功績を受け継ぎソルボンヌ大学に赴任したデュルケームに期待されていたのは、フランス公教育における政教分離を確実なものに基礎づける世俗的道徳の理論を構築し、学校教育でのその実践方法を確立することであり、まさにその期待に応えるものが『道徳教育論』なのであった。

２．デュルケーム『道徳教育論』の歴史的社会条件

(1) 教育の目的は次世代の組織的社会化

デュルケームは『道徳教育論』の開講講演の冒頭で、1887年にボルドー大学で教育学講義に携わるようになってから15年間、「私は、ビュイッソン氏の名を冠すべき事業を目のあたりに見ることができ、したがって、その事業の偉大さを、十分に承知しております[9]」

8　1882年のジュール・フェリー法でフランスの初等学校教育から宗教教育が排除され、代わりに道徳と市民教育が教えられることとなった。公共空間から宗教色を排除するフランス独自の非宗教、世俗性、政教分離原則のライシテ(laïcité)は、1905年の政教分離法によって一応完成したといわれる。

9　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、2010年、12頁

と前任者ビュイッソンがフランスの初等教育改革に果たした役割と成果に最大限の賛辞を送っている。ビュイッソンがソルボンヌ大学で自らの経験の成果を教育学の講義で伝えた一方で、デュルケーム自身は教育が起源においても機能においても社会的事物であって、教育学がほかのいかなる科学よりも社会学に依拠するという基本的公理を講義で伝えるのだという。

デュルケームにいわせれば、近代の教育学者たちは教育をすぐれて個人的な事物であるとし、カント、ミル、ヘルバルトなどドイツ観念論哲学者に代表されるように、教育の目的は人類一般に内在する本質的属性を各個人のうちに実現することで、これは歴史的社会的条件の如何にかかわらず妥当すると考える。しかし、人間は人類一般という抽象に帰せられるものではなく、歴史を見ても、それぞれの国民・民族は独自の人間観に基づき独自の教育を行っている。それゆえデュルケームは、社会生活のなかではじめて人間として形成されていく社会的存在を個々人の内部に作り上げること、すなわち若い世代を組織的に社会化することこそが教育の目的であるという。「人間は、政治的権威に服従したり、道徳的規律を尊重したり、身を捧げたり、己を犠牲にしたりする傾向を、自発的にはもち合わせていない」「社会は、新たに生まれてきた主我的、非社会的な存在にたいして、社会的、道徳的生活を営みうるような、他のもうひとつの存在を、もっとも迅速な方法で添加しなければならない。教育の任務はすなわちこれであり、また教育の偉大さも、ここに存するのである[10]」

（2）宗教から独立した合理主義的道徳教育の確立

主題の道徳教育についてデュルケームは、上述のビュイッソンが1880年以来推進してきたフランスの公立学校における宗教勢力の排除と、宗教教育カリキュラムの禁止など教育の世俗化「大革命」の結果、既存の道徳観念や方法論は崩壊して道徳教育が危機にさらされており、早急に純粋な合理主義に基づく道徳教育の確立をはからねばならないし、それが可能であるという。科学の底流には、人間の理性をもって説明し得ないものは何ら存在しないという合理主義的な原理があり、そのことは、科学の歴史自体が証明している。すなわち、科学というものは科学的説明がもはや不可能と思われる限界にまで到達するたびに、ある期間を経てその限界を越えて前進を続けるのであって、道徳生活の現象も合理的現象として科学的に取り扱うことができるというのである[11]。

デュルケームはさらに、道徳と宗教との緊密な関係性を歴史的に遡及し、未開社会における道徳は本質的に宗教的であり、定められた儀礼を通じ神への義務を果たすことが道徳生活の中心で、道徳教育も人間に宗教的存在に対する振る舞い方を教え込むことを目的としていた。しかし、歴史の経緯とともに神に対する義務は後退し、人間に対する義務が増大して、神は道徳の尊厳を護持し、その違犯を制する権威となる。特にプロテスタンティ

10　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、2010年、28-29頁
11　同書、49-50頁

ズムの成立とともに、礼拝本来の役割は減少して道徳の自律性が増し、神の道徳機能だけが神の唯一の存在理由となってきている。そこで彼は、今や神と道徳という二つの体系を一体化させていた絆を断ち切る機が熟してきたのだという。

しかしそれでは、道徳や道徳教育を合理化するために道徳の規律から一切の宗教的要素を除去すればよいかというと、そう簡単ではない。もしそうすれば、本来の道徳的要素も一挙に失ったみすぼらしい、色あせた道徳以外何ものも残らないことになるであろう。

道徳的秩序の世界は、宗教の世界と同様、神聖な領域で独特の威厳を備えている。長い間宗教的観念に緊密に結びつけられて表現されてきたこの道徳律の威厳を護持せず、合理的な形で児童に教示できなければ、教師が児童の心情に訴え、その精神を呼び覚ますことはできない。したがって、道徳教育を世俗化するに当たってわれわれが考慮しなければならないのは、「今日まで宗教的な形でしか表象しえなかったところの、この道徳力を発見し、いかなる神話の手も借りずに、この道徳力の実在を児童に感じとらせるための手段を発見せねばならない[12]」というのである。

３．『道徳教育論』における道徳性諸要素の布置構造

（1）社会事象としての道徳

それでは、「宗教的形態のみで存在してきた過去の道徳」からあらゆる象徴を取り去って、道徳生活の基盤となっている「道徳力」そのものを、いかにとらえることができるのだろうか。デュルケームは道徳を哲学的に論じてきた観念論者を「モラリスト」と称し、彼らは道徳の規範を発見するのに各人の内奥に存在する道徳の根本観念を慧眼をもって注視すればよいとしたが、この方法は単に恣意的主観的なものに過ぎず、得られた「道徳の概念は、自己中心的で、私的なもの[13]」と一刀両断に切り捨てる。

デュルケームが「道徳力」を析出する方法論は、まさに彼が学問的確立を目指してきた「道徳の実証科学」としての社会学方法論であり、それはまず道徳現象を社会事象として扱うところから出発する。彼は言う。「道徳が現実にいかなるものであるべきかを探求するためには、まず、われわれが道徳の名で呼ぶところのものの総体は何か、それはいかなる性格をもつか、またその究極の目的は何か、をあらかじめ決定しなければならない。それゆえわれわれは、道徳を一つの事実として観察することから出発しよう[14]。」

道徳を社会事象として扱うということは、道徳の「概念や表象が個人の内に位置しているにしても、それが社会から由来する限りにおいて社会的であり[15]」、社会において道徳を外的な客観的事実として把握することである。その観点からデュルケームは、道徳的行

12　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、2010年、58頁
13　同書、69-71頁
14　同書、73頁
15　新堀通也『デュルケーム研究』文化評論出版、1966年、472頁

為とは社会的に定められた規則に従って行動することであり、道徳とは社会的な命令を伴う義務でもあると定式する。彼の言葉を借りれば、「道徳とは、行為を前もって決定しているところの規則体系にほかならない。これらの規則は、一定の場面に応じていかに振る舞うべきかを教えるものであって、良き振る舞いとは良き服従となるのである[16]」。だが、ここまでの説明では、デュルケーム自身もいうように「常識的な考察にすぎない」のである。

（2）道徳性の第一要素－規律の精神－

道徳が社会的に定められた規則体系ならば、人間は自分の個人的性向を抑えて規則に従った堅固な習慣を形成すればよいだけなのだろうか。道徳に内在する規則の概念には、単なる規則性を越えた「権威」の概念が存在し、この権威の概念によってわれわれは自分たちに優越する支配力に喜んで服するのである。われわれが病に侵されたときに医師の指示に従うのも、医師の権威への尊敬ばかりでなく病気から回復することへの期待があるからで、われわれは科学や豊かな知識や経験を有する者の権威に、有益な結果を期待して信任を寄せるのである。デュルケームはしかし、こうした功利的な考慮に基づいた行為はたとえ規則に従ったとしても道徳的なものではないという。道徳の規則とは、その道徳律のまとう権威のみによって、躊躇の余地なく人々が従う命令そのものなのである。

デュルケームはいう。「道徳生活の根底には、規則性の感覚の外に、道徳的権威の感覚が存在するのである。しかもこれらの二つの側面は相互に密接に関連しあっており、それらを包括する単一の、より複雑な概念によって統一される。すなわち、規律の概念がそれである[17]。」このようにデュルケームは、「規律」の概念に「規則性の権威」を重ね合わせ、人間が規律に服することが客観的強制的な義務と認識されるばかりでなく、主観的にも善と認識される「規律の精神」を道徳性の第一要素と定める。

一般に人々は、規律が命令する行為に効力があるといった理由ではなく、ただただ規律が命ずるがために従わねばならないと定式した場合、規律は人間の活動を制限し束縛する枷であって、できるだけ軽減すべき一つの悪であると考える。功利主義哲学者ベンサムは、個々人の活動が勝手に自己主張して衝突し合う危険を避けるために、公正な一線を画す法律や道徳が必要であるが、あくまでも必要悪の存在であると主張し、社会主義理論家たちが、あらゆる規制を排除した社会が可能であり、かつ望ましいと考えたのもこうした思考線上にある。規律が人間の本性を侵し自由な発達を阻害するというこの種の非難に対し、デュルケームは次のように反論する。「事実はまったく逆である。人間のあらゆる活動形態についていえることは、一定の限度内に己を抑制する能力の欠如こそ、病的な徴候なのである[18]。」正常な人間は、一定量の食物を摂れば食欲が満たされるが、飽くことなき飢餓感を感じる者は病的飢餓患者であり、また人を愛する場合でも、愛情が相手の感情を侵

16　デュルケーム、田原音和訳『社会分業論』青木書店、1971年、74頁
17　同書、86頁
18　同書、95頁

してまで発展するならば病理学的な錯乱の徴候となる。こうした論法は、デュルケームが『自殺論』で展開したアノミー論を引き継いでいて、社会がいったんその規制力を弛緩させてしまうと、「人は、もはや、なにが可能であって、なにが可能でないか、なにが正しくて、なにが正しくないか、なにが正当な要求や希望で、なにが過大な要求や希望であるかをわきまえない。だから、いきおい、人はなににたいしても、見境なく欲望を向けるようになる[19]」。

『道徳教育論』においてデュルケームはアノミーの概念を一切持ち出してはいないものの、その心理機制は同一のものであり、規律との関係性も同様のものである。デュルケームは個人の社会生活に対して規律のもつ機能を次のように説明する。われわれは実生活上の多様な要請に対処するのに一定限度の活動エネルギーを充てるが、そのエネルギーは目的の重要性や自己のエネルギー総量に応じて全体としての均衡を保つように配分される。ところが、あらゆる束縛や規則から欲求が解放されて、ある活動がこの均衡を破り限界を越えて独走し始めると、個人に絶え間ない苦しみや病気を引き起こすことになる。道徳は、個人の活動が正常に行われ得る、また行われねばならない範囲を限定することを目的としていて、まさに道徳の本質は広大な禁止の体系であるところにある。

以上の論理に従って学校教育の場で、われわれは児童を規律のもとに置かなければならないが、かといって規律をもって児童を抑圧するための手段とすることは厳に戒めねばならない。規律は、それ自身教育固有の因子であり、われわれは児童に対し規律によって自分の欲望を抑え、限界を定め、自己の行為の目的を限定することを教えることができるのである。この制限こそが幸福と道徳的健全性の要件となるが、また国家や時代、個人の年齢段階によっても変わっていく。人間の精神生活が高度で複雑なものになるのに従い、道徳生活の活動範囲もそれに応じて拡大されなければならないのであって、教育者が不自然なまでに児童に制限を課すとなると、それは規律の目的そのものに反することとなるのである[20]。

（3） 道徳性の第二要素－社会集団への愛着－

デュルケームは、道徳性の第一要素に続いて、社会事象としての道徳のほかの要素を見極めるために、われわれの道徳的良心が道徳的とみなす実在の行動様式の観察から始める。まず、人間の行為は、その行為が一個人を目的に追求されるか、ほかの個人や集団など非個人的な目的で追求されるかで、二つのカテゴリーに分けられるが、個人的目的をもった行為は道徳的に非難されることはないにしても道徳的とみなすことはできない。道徳が存在するとすれば、個人的利益を越えた目的に結びつく唯一の超個人的存在、すなわち社会にほかならないのである[21]。

一般常識にとらわれた見方では社会と個人とは対立する概念とみなし、個人は固有の本性を放棄することなしには社会に愛着し得ないなどと考える。しかしデュルケームは、「個

19　デュルケーム、宮島喬訳『自殺論』中央公論社、311頁

20　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、103頁

21　同書、121-134頁

人は、社会に愛着することによってのみ、真に彼自身となり、その本性を完全に実現することができる[22]」という。人間はその存在の大部分を社会に負うていて、自己にのみ執着する利己主義者は、ますます自己を失っていくのである。「まず言語は、もっとも社会的な事物であって、言語は社会によってはぐくまれ、社会によって世代から世代へと伝達される[23]。」言語は単なる言葉の体系たるを超えて、言語を用いる社会の精神内容も含まれており、社会に生きる個々人の精神内容の基礎にもなるというのである。このことは、多くの民族の集合生活の土台の役目を果たしている宗教にも当てはまり、今日では、宗教的起源をもつ科学が宗教に代わり、複雑化する社会のなかで個人が科学を学ぶことを強制することで、今日の人間の教養の基盤を培ってきているのである。

われわれは社会から自己を引き離せないし、社会はまたわれわれ自身の実在の一部をなしていて、こうした見方に立てば、なぜ社会が愛着の対象たり得るかは明らかである。「道徳はわれわれに集団に愛着し、従属することを命ずることによって、われわれが自己の存在を全うすることを促す[24]」のである。

さて、これまで社会を一体のものとして論議してきたが、人間は実際に少なくとも家族、国家、人類という三つの社会集団に所属して生きており、これら三つの集団は互いにほかを排斥することなく重なり合って固有の役割を果たしてきている。デュルケームによれば、こうした三つの集団はそれぞれ追求されるに値する道徳的目的を構成してはいるが、同等の価値をもつものではなく上下の序列がある。家族集団は国家に比べ一層個人に近いため非個人的目的の要素に乏しく、社会集団の序列においてはより下位のものとなる。その点、人類集団は空間的条件から独立し、もっとも抽象的で非個人的な道徳的目的をもっているが、国家に比べ固有の意識・個性・組織といった構成化された社会をもたないということで劣っていて、国家が自国の内部で人類の普遍的利益を実現するような国家組織に編成することを条件に人間集団のなかで最上位に位置することとなる。

デュルケームは、道徳性の二つの基本的要素として規律と社会の集合的理想への愛着とを別個のもののように析出してきたが、実際には密接な関連があり、同一の実在、すなわち道徳の二つの側面にほかならない[25]という。世間ではこの二つの基本要素とよく似た区別が義務と善という言葉でなされていて、義務は命令するもの、権威としてとらえられた道徳で、善は意志を引きつけ、自発的欲求を惹起（じゃっき）するよきものとしての道徳である。この義務と善との関連性を説明するのに、モラリストと称される観念論者は一方の概念を他方の概念から演繹的に推論する方法をとってきた。例えば、規則に従わねばならないのは、規則の命ずる行為が善きものとする、善を本源的な概念として義務の概念がそこから引き出せると考える場合、義務観念に含まれる努力や束縛性を捨象してしまう。また逆に、義

22　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、138頁
23　同書、140頁
24　同書、143-144頁
25　同書、161頁

務を履行することが善とする、善の概念を義務より演繹する場合、道徳の魅力や自発的行動を促す誘因が失われてしまうのである[26]。

道徳の二つの要素は、上述のように一方が他方の系であると演繹するではなく、同一の実在の二つの側面であり、異なった作用形態を表していると説明できる。社会はわれわれの上位に位するがゆえに、命令をくだし義務を課す。他方、社会はわれわれに優越しながらも内部に浸透し、われわれ自身の一部となるゆえ、道徳的目的がもつ善の魅力によってわれわれを引きつける。「われわれが社会を義務の角度から眺めるか、あるいは、それを善なるものとして心に描くかに従って、社会は、法を課する力ともなり、あるいはまた、善に対する愛によって、行動することになるのである[27]。」

（4）道徳性の第三要素ー意志の自律性

デュルケームはこうして道徳性の二つの要素を析出し、それらが道徳という単一の実在の二つの側面であることを明らかにしてきた。道徳規則が個人の意志の外部にあるゆえ、われわれは法の命ずるままに服従し道徳的な拘束を受ける一方で、われわれは自由意志をもって行った行為でなければ完璧に道徳的なものとは考えない。行為基準たる法が強制され、われわれがそれを自由に欲するのでなければ、われわれは自由で自律性をもった存在とはいえない。この道徳の拘束性と人間意志の自律性との間の二律背反の問題をカントは、理性がその本性から普遍的で非個人的な道徳の目的の実現を志向するのであるから、人間は理性の合理的本性に従って行動するかぎり、自律性をもって道徳的に振る舞うことになると説明した。しかし、デュルケームはこうしたカントの立論に対し、人間は理性的存在であると同時に感性的存在でもあり、理性と感性との間に絶え間ない葛藤を抱えており、また理性さえも現実世界の一部であっていかなるものにも勝る絶対的能力などではあり得ない。カントのように、人間が意志をもって世界の影響を免れ、いかなる外力をも拒絶するという架空の状況説明が現実の事実に反することは、はなはだしいと切り捨てる。

デュルケームは自らの社会学的方法論に依拠して、意志の自律性が歴史的にも発展してきていることを、物理的環境との関連において、社会事象として「観察」することから始める。「今やわれわれは、これまで外界の事物にたいして強いられてきた従属状態を日一日と脱しつつあることを、意識せずにはいないのである[28]。」そして、こうした相対的解放をもたらしているのが「科学」であるという。

われわれは科学を通じて、宇宙を支配する万物の法則を解き明かし、自然のプランの条理を理解する。そして、「自然のプランがかくあるべきもの、すなわち事物の本性に則ったものであることを確信するかぎり、それに従うことができるのである[29]」。実際に現在

26　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、178-181頁

27　同書、182頁

28　同書、202-205頁

29　同書、207頁

の自然科学は不完全で、将来においても完成されることはあり得ないであろうが、科学の発達に応じて外界の事物をよりよく把握し理解し、その分事物から解放されていくのである。この意味で、科学こそが人間の自律性を生み出す源泉であるといえる。

デュルケームは科学と人間の自律性との関係性に関する同様のアナロジーが、道徳的秩序と自律性との関係にも適用できるという。われわれは直接自分たちの眼で自然の本性や秩序を見て取ることはできなくても、科学によってとらえることができる。同様に、社会の本性を表す道徳も直接眼ではとらえられなくても、われわれは「道徳の科学」をつくることによって、道徳規則の性質を探求し、道徳の直接、間接の条件や存在理由を知ることができるようになる。もし、この道徳科学が完成したとしたら、そのときから道徳世界は明確な概念体系によってその諸関係をあますところなく把握することができるようになり、社会の本性の必然的形態として道徳を再認識すれば、それだけ自由意志によってこれを受け容れることができるようになるのである。

こうしてデュルケームは、規律を尊び、社会集団に愛着する二つの道徳性の要素に加えて、自己の行為の明確な意識をもたらす道徳を理解する知性を第三の要素にもってくる。これによって道徳が単に一定の行為を全うするだけでなく、それが自由意志によって求められ受け容れられることが必要となる。

道徳性のこの第三の要素は、宗教的道徳の内には存在し得ない、世俗的道徳固有の特性を形作る。道徳は過去数世紀にわたる宗教との緊密なつながりによって神秘的な性格を保ち、科学的研究の手続きの通用しない科学の外にあるものと考えられてきた。しかし第三の要素は、観察し得る自然現象を科学が解明するように道徳の科学が存在することを予想するものだからである。

デュルケームは、これまで述べてきたような道徳事実の合理的解明によって構成された道徳の科学的理論的概念から導かれる教育学的結論を以下のようにまとめている。

「児童を道徳的に形成する方法は、……きわめて一般的な道徳的格言の数々を児童に向かって繰り返すことでは決してない。子どもたちに自分の国と時代を理解させ、自分の国や時代が要求するものを感じとらせ、人生の生き方を教え、やがて彼を待ちうけているはずの集合的作業に備えて、これに立派に仲間入りできるよう怠りなく準備してやること、これこそ、われわれが児童にたいして実践すべき道徳教育の方法である[30]。」

そして教育者の心構えとして、教育者自身が道徳教育に心を惹かれ愛することが必要であって、週に何時間かの間隔をおいた道徳の授業を時間割に組み込むだけでは、児童の道徳的陶冶につながる永続的な感化を幼い精神に刻みつけられない。「道徳教育は道徳の時間だけに固苦しく局限できるものではない。……道徳そのものが集合生活のあらゆる場面にくまなく織り込まれているごとく、道徳教育は学校生活のあらゆる機会にわたって洩れなく盛りこまれねばならない[31]」というのである。

30　デュルケム、麻生誠／山村健訳『道徳教育論』講談社、216-220頁

31　同書、222頁

世界の宗教についての基礎知識（１）

佐藤　幸治
（武庫川女子大学教授）

序　宗教の分類

世界にはさまざまな宗教が存在する。現在存在するばかりでなく、これまでの歴史の中で消えていった宗教も数多く存在する。そして今日にでも新しく立ち上がった宗教も世界のどこかにあるかもしれない。本稿では世界の宗教を概観してみたい。ただこの作業はそれらの宗教の価値評価をするためのものではない。宗教の存在が人間にとって不可避の現象とみなした上で、既存の宗教を主観的な評価を控え客観的に述べようとするものである。もちろん宗教をただ外部から眺めることが、その宗教を真に理解することになるとは思われない。宗教は、おそらくその宗教を実際に生きてみてはじめて、その宗教が何たるかは理解できるであろう。外部から眺めるだけではその宗教の本質は見えてこないであろう。しかし、一方で、前稿（研究報告No.78「宗教とは何か」）でも述べたように、科学文明の現代においては宗教が否定的に見なされる傾向がある。宗教に、人間の理性や知性に訴える力がなければ、近代社会において宗教は存在理由を失うであろう。真の宗教はカルト的であったり呪術的であったりするものではなく、人間理性に訴えるものを充分に有していると思うからである。近代社会においても依然として多くの人々の信仰を獲得しているのも、どこか理性に訴える力、人間存在を射る力があるからだと思われる。本論はあくまで宗教を理性の鏡に照らして概観していきたい。

さて、まず世界の宗教を分類することから始めたい。既存の宗教を分類する方法は宗教学の世界では二つあるようだ（岸本英夫『宗教学』）。一つは宗教の発生の事情から宗教を分類する方法、もう一つは宗教の広がりという視点から分類する方法である。前者は時間的視点からの分類、後者は空間的視点からの分類と考えてよいだろう。前者の時間的視点からの分類では、宗教は「自然宗教」と「創唱宗教」に分けられる。後者の空間的視点からの分類では、宗教は「部族宗教」「民族宗教」「世界宗教」に分けられる。その概念を概観し、分類にそって、さらには現代の信者数を確認して、いくつかの具体的な宗教を見ていきたい。

１．自然宗教と創唱宗教

まず前者の時間的視点からの分類であるが、「自然宗教」とは宗教が自然に発生してきたものである。いわゆる原始宗教がその代表である。特徴としては教祖・開祖は存在せず、

聖典も後にまとめられることはあっても、発生の時点では存在しない。さらに教理における排他性も希薄であり、基本的に寛容で、非信者に対して伝道する意志も弱い。いわゆる歴史以前の原始宗教がその代表である。原始宗教とは文字ないしは筆記が発明される以前、すなわち文書として記録が残されなかった時代の宗教である。

われわれヒト科の動物にとって最初の宗教の痕跡から述べていこう。考古学や人類学の研究による、ヒト科の動物に最初に表れた宗教的現象は、現在発見されている限りにおいての話であるが、ネアンデルタール人においてであるといわれている。

ネアンデルタール人の遺跡からヒト科の動物の最も古い宗教的痕跡が見つかっている。一つはネアンデルタール人の遺跡のうちでも古いほうに属する、スペインのアタプエルカ山地のシマ・デ・ロス・ウエソス洞窟で発見されたものである。1992年７月に完全に近い頭蓋骨が３個見つかったのであるが、この洞窟は約14mの縦穴で、ヒトが住んでいたとは考えにくい。しかも骨には肉食獣などにかじられた痕跡もない。だからそこに複数の人骨が存在している理由は、そこが墓場ではなかったかというのだ。そのほかにも、ヨーロッパや西アジアの各地から埋葬跡が発見されている。例えばフランスのル・ムスティエ遺跡では、伸展葬や屈葬が行われ、遺体の横に副葬品らしい石器や動物の骨があった。また同じくフランスのラ・フェラシー遺跡からは人為的に埋葬されたと思われる６体の人骨が発掘された。ここにも副葬品が添えられていたのであるが、６体は両親と子供４人と見なされている。そして６体すべてが東西の方向に寝かされていたのは何か日本の彼岸信仰に似た太陽信仰があったのだろうか。さらにイラク北部のクルド人の住むザグロス山脈中のシャニダール遺跡では、人骨の下の土壌から、今日でも洞穴周辺に咲く花の８種類の花粉が検出された。そこでここに住んでいた人のことを「最初に花を愛でた人々」というようになったのであるが、花を飾って死者を野辺送りしたのだろうか。さらにそこには当時としては破格の40歳くらいまで生きたと思われる、右頭部に大けがをし、右腕を欠き左目を失明している人の骨が発見されており、既に弱者扶助の精神があったと推測される。異論もあるようだが、おそらくは宗教のルーツはこの辺りが最も古い痕跡といえるようだ。

また、アニミズムやシャーマニズムのような自然崇拝も原始宗教といえよう。アニミズムはすべての存在物ー生物・無生物を問わないーに霊魂（ラテン語のアニマ）が宿っていると考える人間の基本的心性の一つである。シャーマニズムはシャーマン（ツングース語で呪術師）の能力により成立している宗教現象を指す。このシャーマンを漢語では女性は巫（ふ）、男性は覡（げき）と表記されることもある。日本の場合は東北地方のイタコ、南西諸島のユタ、あるいは新宗教集団ーこれは原始宗教の範疇ではないがーの教祖など女性である場合が多い。シャーマンがトランス状態に入って超自然的存在と直接に交信する現象を起こすとされる。その現象は脱魂（ecstasy：シャーマンが自分の魂を肉体から分離させて超自然的存在と関わる）と憑霊（possession：シャーマンが超自然的存在を招き呼び込む）との２種類があるとされる。

原始宗教のほかにも、発生は歴史以前に自然発生し、歴史時代になって教義や作法が体

系化され今日まで残っている宗教も自然宗教といえる。日本の神道、中国の道教、インドのヒンドゥー教、それにユダヤ教などがその例である。

それに対して「創唱宗教」とは教祖の開いた宗教であり、その創始者の教えや人格に負うところが多い宗教である。キリスト教・イスラム教・仏教などがその代表である。これらのいくつかについては、別途詳述したい。

２．部族宗教・民族宗教・世界宗教

宗教の分類にはもう一つ、宗教を広がりという空間的視点から分類する方法がある。部族宗教・民族宗教・世界宗教である。

まず部族宗教であるが、部族という概念は現在では差別的な用語としてあまり使われないようだが、一般的にいうと、部族とは民族という範疇の基本的な単位で、親族関係や血縁関係によって構成され、一定の地域に住んで土地を共有し、言語・宗教・慣習など共通の文化を共有し、同族意識の下に統合されている集団のことである。部族宗教はその広がりが部族単位に限定される宗教のことである。特定の部族以外には広がることがない性質を持っている。例えば､ユダヤ教の世界､いわゆる『旧約聖書』に登場するエル（単数形)・エロヒム（複数形）は部族宗教の神と考えてよいだろう。単数形や複数形があるということは固有名詞ではなく普通名詞である。そして、多くのエロヒムの中のヤハウェという名のエルがユダヤ教という民族宗教の「主」なる神になるのである。聖書の日本語訳ではエル・エロヒムを「神・神々」、ヤハウェを「主」と訳されている。

次の民族宗教は部族宗教よりもその伝播の範囲は広い。しかし特定の民族や国家を超えて、それ以上に広がることのない宗教である。そのような制約をその宗教そのものの性格が持っているのである。民族特有の血縁・地縁関係や、文化伝承・風俗習慣が宗教組織の中に深く織り込まれている。その最も顕著な例がインドの宗教である。そこでは民族的風習としての結婚・食事作法・職業などの諸制度が宗教にとっても不可欠の要素となっているのである。したがって、その風習を受け入れない限り、その宗教に参与することもできないのである。ユダヤ教もそのような風習に彩られた民族宗教であり、ヤハウェは民族宗教の神である。日本の神道も民族宗教である。民族宗教は１．自然宗教と創唱宗教の分類では自然宗教に属する。そして民族宗教のいくつかは、以下の世界宗教を育む。

その世界宗教とはおよそ人間のいる所どこまでも広がり得る可能性を、その宗教の性格そのものの内に秘めた宗教である。必ずしも信者数が多いということではない。人種・民族・国籍・性別・階級の差異を超えて、誰にでも語りかけるものを本来的に備えている。そのことが可能なのは、世界宗教はその焦点を純粋な個人にまで絞るからである。世界宗教は人間の問題解決に際して人間をギリギリ単純化してしまう。この宗教に関わるには、財産も学識も社会的地位も必要ではない、人間でありさえすればよいのである。これらの世界宗教は部族宗教・民族宗教の土俵の中から生まれ、そして開祖を持つ創唱宗教に属し

ている。具体的にはキリスト教・イスラム教・仏教がこの範疇に属している。

３．宗教人口

ところで世界の宗教人口はどれくらいの数値に上るのだろうか。これには調査機関によって異なるようで、確定された数値は見出せない。代表的な資料からのだいたいの数値を提示してみることにする。少し古いが1991年発刊の『世界宗教大事典』（平凡社、山折哲雄監修）のキリスト教の項の中に、百科事典「ブリタニカ」年鑑1990年版所収資料ということで統計が出ている。それによると、信者数が多い順に以下のようになっている。

⑴　キリスト教：17億1169万7000人（内、カトリック９億7000万人、プロテスタント３億5000万人、東方正教会１億6000万人、英国国教会7000万人、その他１億5000万人）
⑵　イスラム教：９億2461万1500人（内、スンナ派83％、シーア派16％、その他１％）
⑶　無宗教：８億6951万3500人（無宗教を表明した者、不可知論者、無信仰者、一切の宗教に無関心な世俗論者など）
⑷　ヒンドゥー教：６億8920万5100人（ビシュヌ派79％、シバ派25％、その他２％）
⑸　仏教：３億1143万8000人（大乗仏教徒56％、上座部仏教徒38％、タントラ仏教徒６％）
⑹　無神論：２億3184万人（無神論、懐疑主義、不信仰、反宗教を表明している人々）
⑺　中国民間宗教：１億7023万6200人（土地神信仰、祖先信仰、儒教、道教、〈天〉信仰、易、なんらかの仏教的信仰など）
⑻　新宗教：１億2681万9500人（20世紀のアジア系新宗教、新興の精神的運動、危機神学、及び19世紀以降（ほとんどは第２次大戦後）に現れた非キリスト教系の混淆宗教の信者たち）
⑼　部族宗教：9081万0200人
⑽　シク教：1783万5100人
⑾　ユダヤ教：1735万7000人
⑿　シャマニズム：1070万2200人
⒀　儒教：582万1400人（中国人以外の儒教信者、大半は大韓民国の人々）
⒁　バハイ教：507万2000人
⒂　ジャイナ教：358万1500人
⒃　神道：320万5300人
⒄　その他：1147万0500人

ちなみにもう一冊『世界の“タブー”が解る本』（大薗友和著、小学館、2002年）という戦争・紛争をはじめとする現代世界が直面する危機的諸問題を取り扱った書物には、以下のような数値が挙げられている。⑴キリスト教・15～17億人（内、カトリック10～11億人、プロテスタント3.5～４億人、東方正教会1.8～２億人）、⑵イスラム教・11～13億人（スンニ派10～11億人、シーア派１～1.5億人）、⑶ヒンドゥー教・７～８億人、⑷仏教・

3.5～４億人（大乗２～３億人、上座部１億人、チベット（ラマ）1000～1500万人）、⑸儒教・1.5～２億人、以下、神道（3000万人）道教（2000万人）ユダヤ教（1700万人）ゾロアスター教（25万人）。

とにかくどの資料でも、数値の差異はあるけれども、現在キリスト教が世界最大の宗教であることは異論がない。そこでわれわれの課題である世界の宗教を具体的に見ていく作業として、まず世界最大の信者を抱えるキリスト教を概観してみたい。

４．世界の宗教⑴　ユダヤ・キリスト教

現在、世界を指導している観のあるヨーロッパ文明はヘレニズムとヘブライズムという二つの支柱がある。ヘレニズムとはヨーロッパ人の知性を形成してきたギリシア精神である。それに対してヘブライズムはヨーロッパ人の信仰を形成してきたユダヤ・キリスト教のことである。歴史における両者の関係についてはここでは述べられないが、両者がヨーロッパ文明を作り上げてきたことは議論の余地はないであろう。ヘブライズムの一つであるユダヤ教は、上述したように、範疇としては「自然宗教」で「民族宗教」である。一方、キリスト教は「創唱宗教」で「世界宗教」である。キリスト教はユダヤ教という民族宗教を出自としている。キリスト教の歴史を探るには、ユダヤ教の流れを見ておかねばならない。

[ユダヤ教]

仏教がそれに先立つ古代インドの民族宗教、バラモン教の批判的継承であるように、キリスト教もまた、それに先立つ古代イスラエルのユダヤ教の批判的継承である。ユダヤ教はユダヤ民族の宗教である。民族宗教なので、このユダヤ教に所属するためにはユダヤ人であらねばならない。では、そのユダヤ人とはどう定義されているかというと「ユダヤ人の母親から生まれた人、またはユダヤ教に改宗した人」（1950年制定「イスラエル帰還法」）がユダヤ人である。歴史的にはユダヤ人はセム族の一支流で、アラビアの荒野出身、アラビア人と同様に遊牧民族であった。遊牧の民として部族単位の生活を続け、族長の強い権威の下で統合されていた。その段階ではさまざまな部族に神々（エロヒム）が存在した。ユダヤ民族の族長時代、それがいわゆる『旧約聖書』に書かれているアブラハム・イサク・ヤコブの時代である。ところで、この『旧約聖書』という表現は、一般的にも通用しているのであるが、かなり問題である。すなわちキリスト教徒の正典（公式に認められた規範）としての聖書には『旧約聖書』と『新約聖書』とがあるのであるが、『旧約聖書』はもともとユダヤ教の聖書である。しかし、ユダヤ教徒はその聖書を『旧約聖書』などとは絶対にいわない。単に『聖書』である。『新約聖書』の本文中にも『旧約聖書』などという呼称は使われていない、単に『聖書』としか書かれていない。後のキリスト教の歴史の中でキリスト教徒が『旧約聖書』という呼称を使い始めたのである。『旧約聖書』はもう旧くなっ

た神と人間の契約をしたためた書物という使い方をするのがキリスト教徒である。一方、ユダヤ教徒は『新約聖書』を聖書とは認めていない。すなわち、後で詳述するが、キリスト教の開祖であるイエスをメシア（＝キリスト）とは認めていないのである。

そのユダヤ教の『聖書』（キリスト教徒がいう『旧約聖書』）は、ヘブライ原典では「律法」「預言書」「諸書」に区別される全24巻からなる書物である。「律法」は「モーセ五書」ともいわれ、「創世記」「出エジプト記」「レビ記」「民数記」「申命記」の５巻でモーセが書いたという伝承がある。しかし、おそらくはさまざまな資料が混在してまとめられたのだろう。ユダヤ教ではBC４世紀に正典とされていた。「預言書」は「前の預言書」（「ヨシュア記」「士師記」「サムエル記」「列王記」）と「後の預言書」（「イザヤ書」「エレミア書」「エゼキエル書」「十二小預言書（ホセア書・ヨエル書・アモス書・オバデヤ書・ヨナ書・ミカ書・ナホム書・ハバクク書・ゼパニヤ書・ハガイ書・ゼカリヤ書・マラキ書)」）からなる。「諸書」は「詩篇」「箴言」「ヨブ記」「雅歌」「ルツ記」「哀歌」「伝道の書」「エステル記」「ダニエル書」「エズラ・ネヘミア記」「歴代誌」である。

さて、遊牧生活を続けていたアブラハムは神の命令によってユーフラテス川の上流からカナンに向かう。その神の名前がヤハウェ（「主」）というのであるが、ヤハウェは自らに対する忠誠の代価にカナンの地をユダヤ人に約束したのである。カナンの意味は「紫の国」あるいは「乳と蜜の流れる地」といわれ、後にユダヤ民族にとっての「約束の地」である。今日のパレスチナ、「肥沃な三日月地帯」である。アブラハムが民族移動を開始するのはBC18～20世紀ごろと考えられている。しかし定住は簡単には成就せず、ヤコブ（イスラエルと改名、その意味は「神（エル）支配する」）は飢饉を逃れエジプトに下り、その子ヨセフからの子孫はエジプトのパロの奴隷として迫害を受けた。そして、そこにヤハウェの顕現を受けたというモーセが登場する。彼の指導の下にユダヤ民族は「出エジプト」を敢行する。BC13世紀前半といわれる。そのモーセを仲介にして与えられたのが律法で、ユダヤ民族の基本法である。特にその中心となるのが、モーセがカナンへ向かう途中のシナイの山（場所の特定については諸説あり）で主と結んだという契約、いわゆる「十戒」である。

神との契約を確認した後、ユダヤ民族は再びカナンに向かい、モーセの後継者ヨシュアの指導の下にようやくにしてカナンの地に到着する。しかし、ユダヤ民族は統一されず、ヤコブの子の血統を引く12部族がばらばらであった。当時のユダヤ民族にとって最大の敵は、カナンを狙っていたペリシテ人であった。ペリシテ人とは当時エーゲ海を横断・回航していた海の民の一派である。歴史の舞台からはBC４世紀ごろ消えていくが、ヨルダン川以西の地中海沿岸を今日でもパレスチナというのは「ペリシテ人の地」という意味だからである。ユダヤ民族はこのペリシテ人との戦いの必要から12部族の王が求められる。そこで登場するのがサウル（在位BC1025-10）で、その臣下ダビデ（在位BC1000-961）と、その子ソロモン（在位BC961-922）が王となってユダヤ民族の黄金時代が形成される。

ここで「王」と便宜的に訳した言葉の原語がメシアである。サウル以来、戴冠式（たいかんしき）の儀式

の際に、オリーブ油を頭から注いで「王」であることを祝っていた。ダビデの戴冠式に際して油を注ぐ場面は『旧約聖書』「サミエル書」にも描かれている。その聖油はオリーブ油に松などに含まれるバルサムという香料の樹脂を混ぜたものであった。オリーブ油は当時の地中海文化圏における最大の貴重品であった。そういう貴重なものを注がれる人物こそがメシアである。メシアとはヘブライ語（ヘブライとは、他民族がユダヤ民族を呼ぶのに用いた名称）で「油を注がれた者」という意味であり、この世を救済する者を意味するに至った。『旧約聖書』は、一部はアラム語であるが、ほとんどはヘブライ語で書かれている。古代社会では政治と宗教が一致した社会であったから、メシアとは俗的・政治的には「王」でありかつ聖的・宗教的には「救世主」であることを意味した。ユダヤの神殿を建立したダビデの子孫から世の終わりにメシアが現れ、ユダヤ民族を救済するという信仰が生まれていくのである。後にこのメシアがギリシア語に訳されてキリストとなるが、それは後の話である。

しかし、ソロモンの時代には栄華の影で既に分裂の萌芽もあった。つまり、ソロモンは12部族の中でもユダ族を優遇したのである。このソロモンの政策に不満を抱いていたのが北イスラエルの10部族であった。ソロモン在世中はなんとか統一を確保していたユダヤ民族は彼の死後のレハブアム（在位BC930-913）の時代に再び分裂するのである。その間、預言者たちの民族的自覚に基づく警告が多く発せられたのではあるが、その努力も虚しかった。（習慣上「預言者」と書いておくが、正字「豫」の異体字が「預」でその戦後略字が「予」だから「預言者」と「予言者」は同じことで、両者をさかしらに区別する必要は本当はない。）BC928年にイスラエル王国は反旗をひるがえした10部族の「北イスラエル王国」とユダ族・ベンヤミン族の「南ユダ王国」に分裂したのである。そして約200年後、BC722年に「北イスラエル王国」はアッシリアに滅ぼされる。そしてアッシリアとの対立を避けて存続してきた「南ユダ王国」もアッシリア崩壊後の新興の新バビロニアによってBC587年に滅ぼされる（この時ユダヤ人が捕虜としてバビロニアに連行された事件がバビロン捕囚）。それからは、ユダヤ民族の政治的存在は短い独立の時期はあっても、20世紀の1948年まで一旦歴史的に消滅するのである。古代パレスチナは最終的にはBC63年にローマの属州となる。この時期に混乱に乗じて、ローマの近東支配の最大の軍事的拠点としてのパレスチナの統治権を獲得し、ローマを背景に権力を振るうのが、『新約聖書』に登場するヘロデ（在位BC37-４）という人物である。ヘロデはローマ初代皇帝アウグストゥス（在位BC27-AD14）の信任を得て元老院から「ユダヤ人の王」の称号を受け、この地を統治する。息子たちと区別する意味で大王と称されたヘロデはBC４年に死ぬまでパレスチナを統治したのであるが、彼の治世の末期にパレスチナにイエスという人物が誕生する。そのことについては、後述する。

ユダヤ民族の受難の歴史はさらに進行する。特に、AD70年の熱心党（イエスも接触があったと思われるゼーロタイ）を中心にした反ローマのユダヤ戦争に惨敗し、エルサレムの神殿が破壊されてからは、ユダヤ民族は全世界を放浪することになる。ユダヤ民族は、

本格的に「ディアスポラ・ユダヤ人」となったのである。「異教人の中に離散しているユダヤ人」（ヨハネ7-35）という表現での「離散している」がギリシア語ディアスポラDiasporaで、要するにパレスチナ以外の地に離散しているユダヤ民族のことである。彼らの放浪は1948年のイスラエルの建国まで続く。そして特に、キリスト教徒によって「イエスの殺害者」として迫害される。すなわち、AD4世紀にキリスト教がローマの国教となるやユダヤ教は「邪悪な宗教」と呼ばれ、キリスト教徒はユダヤ人をイエスを十字架につけた張本人とみなし、ユダヤ人差別に拍車がかかったのである。もちろん、ユダヤ人によるキリスト殺害説は全くの誤謬（ごびゅう）で、イエスが十字架刑に処せられたのは、ローマ人によってローマの政治犯として処刑されたのである。

既に中世世界におけるユダヤ人に対する偏見は定着していた。ユダヤ人はギルト（職業組合）から閉め出され、当時のキリスト教会が忌み嫌っていた金融業にのみ携わることができたのである。（世俗の金銭を扱うことがキリスト教と矛盾しないものとして位置づけられるのは近代の宗教改革以降のことである。）そこから悪徳高利貸としてのユダヤ人のイメージが定着し、守銭奴という偏見が確定していく（その分かりやすい例としては、シェークスピアが描いている『ヴェニスの商人』のシャイロック）。そして、ユダヤ人に対する憎悪は19世紀後半からのアンチ・セミティズム（反セム民族主義）運動で絶頂に達する。

20世紀になってヨーロッパ各地でユダヤ人に対する熾烈極まりない迫害が跋扈（ばっこ）した。前世紀からのロシア・ウクライナでのポグロムといわれる大虐殺に始まり、ナチスのユダヤ人虐殺でアンチ・セミティズム運動はその頂点に達する。インド・ヨーロッパ語族である「アーリア（サンスクリット語で「尊貴」を意味する言葉でインド・ヨーロッパ語族の総称）系キリスト教徒」の血と文明を守ることをうたい、ユダヤ人は自分たちを堕落させる有害劣等な人種と見なされたのである。ユダヤ人もその選民意識が濃厚であるが、アーリア人もそれに優るとも劣らぬほど優越感を持っていた。そのアーリア人が生き残るためにはユダヤ人を絶滅しなければならないというキャンペーンが張られたのである。これはもちろん、第一次世界大戦の敗戦の原因をユダヤ人に転嫁するという目的もあった。ナチスによる組織的虐殺のユダヤ人犠牲者は、約600万人といわれている。

一方で、パレスチナにユダヤ人の国をつくろうとする動きが出てくる。19世紀後半のドレフュス事件（フランス陸軍のユダヤ人砲兵大尉アルフレッド・ドレフュスの冤罪事件）を契機にシオニズム運動が活発になったのである。パレスチナの南東にはユダヤ教徒の精神的、宗教的故郷シオンの丘があり、そのシオンの丘にユダヤ人国家をつくろうという運動をシオニズムという。1897年に第一回世界シオニスト会議がバーゼルで開催されパレスチナに「郷土（ホーム）」をつくるため大国に協力をとりつける方針を決議した。1917年、パレスチナを占領し委任統治権をもつイギリスは戦争経費をユダヤ人に捻出させようとする思惑から、そのパレスチナにユダヤ人の「民族的郷土」を建設することに賛成する。これが「バルフォア宣言」である。その結果1930年代、ナチスによる迫害を避けるユダヤ

人がどんどんパレスチナに移住してくる。ユダヤ系移民の数は、パレスチナでは200万人という数に膨れ上がったのである。
しかし、そこには新たな問題が生じることになった。すなわち、非ユダヤ系のパレスチナ人との土地争いである。その結果、４回にわたっていわゆる中東戦争が勃発したのである。イスラエルは国民全員がユダヤ人であるわけではなく、アラブ人などもいる。イスラエルの総人口は717万人、うちユダヤ人が531万人といわれる（2006年現在）。ちなみにアメリカもユダヤ人が多く、約528万人いるといわれる。

［キリスト教］
続いてキリスト教についてまとめてみたい。上述したようにキリスト教は「創唱宗教」であるから開祖がいる。そして、世界で最も信者数を獲得している「世界宗教」である。
キリスト教とは何か、という問いに最も正確に、かつ、簡明に答えるならば、キリスト教とは「イエスをキリストと信じる宗教」である。この場合、イエスは歴史的に実在したと思われる人物である。紀元前４年ごろガリラヤのナザレで生まれ、紀元後31年か32年にローマに対する反逆の罪でエルサレムにおいて十字架刑に処せられた人物である。このイエスがキリストであるというのが、キリスト教信仰である。
キリストとは上述のヘブライ語メシアのギリシア語訳である。ギリシア語がここで出てくるのは、キリスト教の正典である『新約聖書』がギリシア語で書かれているからである。『新約聖書』はユダヤ民族の言葉であるヘブライ語でも、イエスが実際に使っていたアラム語でもなく、ギリシア語で書かれた文献である。ギリシア語といっても現代ギリシア語とは異なり、コイネー・ギリシア語（コイネーとはcommon「共通」という意味）といわれるギリシア語である。
イエスの生涯ならびに思想を理解するための資料『新約聖書』は、紀元50年頃（イエス死後の話である）からおよそ100年間にわたって、コイネー・ギリシア語で書かれた27巻の書物をいう。現在の『新約聖書』が正典として確定するのは397年のカルタゴ公会議においてである。構成は、①福音書（４巻)、②ルカによる初代教会史（１巻)、③使徒の書簡（21巻)、④ヨハネによる迫害下のキリスト教会激励文書（１巻）である。その中心は①と③である。①はマタイ・マルコ・ルカ・ヨハネによって書かれたと伝えられている。そこにはイエスの誕生、受洗、行い、言葉、受難、死、復活が記されている。③は主にパウロが教会に書き送った書簡である。この書簡は『新約聖書』の中では「福音書」より成立が早く、その後のキリスト教神学に絶大な影響を与えた。
イエスその人の生涯と思想を知る資料は上の①福音書、全４巻である。この４巻の福音書によって、これから歴史上のイエスの生涯を辿ってみたい。ただ、もちろんこれは信仰の目でもって書かれた文書であるから、すべてが客観性に基づくとは考えられない。そもそも個人の生涯を記録しておこうなどという意図は古代社会にはなかった。伝記というものが成立するには人間の個としての自覚、すなわち、個人の確立が必要である。ここでは

信仰によって脚色されたと思われるものについては判断を中止していきたいと思う。例えば、処女懐胎とか奇蹟物語（医者のように病気を治したことはあり得たかもしれないが、湖の上を歩くことは疑わしい）とか、イエスの誕生地をダビデの故郷ベツレエムとする（マタイ２-４）説とかについては、真偽を問題としない立場で記述したい。

さて４巻の福音書の内、マタイ・マルコ・ルカの３巻は観点を同じくするという意味で「共観福音書」といわれる。「共観」とは「一緒に見る・同じ角度から見る」という意味である。「ヨハネによる福音書」は「共観福音書」の存在を知らない者の手による、そして成立もかなり遅く、内容もイエスに現れた神性の象徴的描写に富んだものである。そもそも、この書物はギリシア哲学新プラトン主義的用語に富み、仮現論（イエスは神が仮の姿をとって現れたもので人間ではないとする考え）に反対する意図をもった論争的文献である。したがって、歴史的イエスの再構成に対してはあまり役には立たない。ここでは「共観福音書」を第一の資料とする。

ただ、『新約聖書』、それも「福音書」にはなぜこのように重複した記事が多いのか、あるいは同じ状況でなぜ異なる記述があるのか、とかの疑問が生じる。それを解く鍵は「共観福音書」の成立の状況にある。現代の研究では「共観福音書」の成立は、大体次のようになっている。成立が最も早いのは普通２番目に置かれている「マルコによる福音書」で、AD60年代に書かれたようだ。そしてマタイとルカが、それぞれに「マルコによる福音書」を利用し、かつそれとは別に二人に共通の「Ｑ資料（Ｑはドイツ語Quelleの略）」という文書と二人がそれぞれに集めた資料によってAD80年代に成立したとされる。『新約聖書』は成立順に構成されているのではない。一般には「マタイによる福音書」が冒頭にあるが、それはマタイがイエスと旧約（ユダヤ教）とのつながりを強調しているからである。

さて、そこで「共観福音書」を主にイエスの生涯を見てみよう。もちろん、簡単なことしかわからない。イエスは世界史的にはローマ帝国の時代、ヘロデ王の末期、BC４年ごろガリラヤのナザレで生まれた。今日、常識的には誕生はBC４年と見なされている。

ガリラヤとは当時のヨルダン川西部のパレスチナ行政区ー北からガリラヤ・サマリヤ・ユダ（この地にユダヤ教の神殿のあるエルサレムがある）ーの北部の辺境に位置している。イエスの生涯と宣教のほとんどがこのガリラヤにおいて行われた。イエスの父親はヨセフという名の大工職人、母親はマリアという名であった。弟や妹もいた。幼年時代のイエスに関しては神秘のヴェールで覆われている。イエスのイメージとしてはさまざまであろうが、十字架上のやせ細った華奢なイエス像は、歴史がイエスを繊細な人物としてつくり上げてきたからだと思われる。しかし、紀元１世紀のユダヤ人著述家ヨセフスという人物の描くイエスはそれとは若干イメージが異なる。「背が低くて、猫背で、鼻は高いものの黒くて長い顔は実際の年齢より老けて見える」（『古代ユダヤ史』）。

それはともかく、青年となったイエスは紀元20年代の後半、30歳前後の頃にバプテスマのヨハネから洗礼を受ける。バプテスマのヨハネが「罪の赦し」に至る「悔い改めの洗礼」を終末の接近との関わりにおいて宣教していたことは史実と見てよい。この洗礼はイ

エスがヨハネに弟子入りしたことを意味するが、イエスをキリストと主張する後代の人々の側からいえば、イエスが別の人間の弟子になったなどとは触れたくはないことであろう。にもかかわらず、このことが福音書に書かれているのは、史実としての信憑性は高いといえよう。なおバプテスマのヨハネの死に至る状況は、次のような次第であった。彼はガリラヤの領主ヘロデ・アンティパスが、兄弟の妻ヘロディアスを妻に迎えた非倫理的行為を非難したので捕らえられた。ヘロディアスの連れ子のサロメはその妖艶な踊りでヘロデを喜ばせていたが、ヘロデはそのサロメに踊りを踊ると何でも希望のものをやると約束する。そこでサロメは踊るのであるが、サロメはその礼としてヨハネの首を要求したのである。

ヨハネの死後、イエスは独立して伝道を開始する。そして、イエスの主張はユダヤ教との確執を生む。当時のパレスチナはローマの軍隊が駐留し、限定された自治権しか行使できなかったのであるが、それを行使していたのはユダヤ教最高法院であった。その最高法院は大祭司を議長として、役人のほか長老貴族と律法学者から構成されていた。前者は大土地所有の貴族であり、与党を形成していた、すなわち、親ローマ的支配層であった。彼らをサドカイ派と呼ぶ。このサドカイ派の連中は現実主義的で、復活や天使を信じていなかった。後者の律法学者は､小市民層を代表し手工業出身者が多かった。その同士的グループが野党的なパリサイ派（分離派）であった。パリサイ派はサドカイ派に比べると民衆に近い立場にはあったが、しかし、彼らは聖書の解釈に明け暮れ、律法を厳密に遵守することのみを主張した。このような状況であったから、当時は多くの宗教改革者が誕生した。反ローマ的な革命的民主主義集団としての「熱心党（ゼーロタイ）」や禁欲的・遁世的傾向の「エッセネ派」、そして、バプテスマのヨハネなどである。聖書にも描かれているように、イエスはこれらのグループとはなんらかの接触があったと思われる。

さて、パリサイ派と衝突するイエスは、下級階級の人々「地の民」と行動を共にする。イエスは彼ら「地の民」こそが神の国に入ることを説いて人々の支持を得た。これは当然秩序を第一の旨とする支配階級の反発を生む。「地の民」とは正統ユダヤ教、特にパリサイ派が使っていた呼称である。つまり「地の民」はパリサイ派などとは異なり、「罪人」扱いされていた。この場合の「罪人」は、差別されることによって律法を遵守できない状況にある人々のことであった。例えば、「税金取りや罪人」（マルコ２-15)、「罪の女」（ルカ７-37)、「泥坊、詐欺師、姦淫する者」（ルカ18-11）などが具体的な「地の民」である。

イエスは若干の弟子を連れてガリラヤ地方で伝道活動を行っていたが、紀元31年か32年の春、エルサレムへと上っていく。そしてここでユダヤ教神殿の営みを批判し、時の支配者側から秩序を乱す者と見なされるのである。当時の神殿はユダヤ州の自治を賄う金融機関でもあったのだ。ここにはその後のユダヤ人の金銭感覚を巡る偏見の原点がある。それはともかくとして、当時のユダヤ全成人には神殿税のほか、十分の一税（この習慣は古い起源を持つ）やいろいろな奉納品や犠牲獣を課すことによって神殿の財庫は支えられていたのである。すなわち、神殿は民衆を搾取していたのである。イエスはここで民衆の側に立ち、神殿の金銭的在り方を批判し、それが直接の原因となって、「過越の祭り」の準

備の日に捕らえられるのである。「過越の祭り」とはユダヤ教最大の祭りで、ユダヤ暦ニサン月15日から21日にかけて行われる。ニサン月はユダヤ暦という春分年初の太陰太陽暦の最初の月（要するに１月）なので、これを西暦すなわちグレゴリオ暦という冬至年初の太陽暦に換算すると大体３月か４月のことである。この祭りは本来、家畜を飼育する者が牧草地を交代するときの儀式であったが、ユダヤ教ではモーセの「出エジプト」と結びついて記念の行事とされた。つまりは「出エジプト記」第12章でエジプト脱出の際に小羊１頭を殺して、その血を家の入り口に塗っておくと神の怒りが「過ぎ越す」とされたことが起源である。さて、その祭りの前夜（すなわちニサン月14日）に逮捕されたイエスは、ローマに対する反乱の首謀者という罪名を負わされて、ローマのユダヤ提督ポンティウス・ピラトゥスによって十字架刑に処せられたのである。

イエスがキリストであるという「キリスト教」は、イエスの十字架上の死後に成立する。イエスの死後、「復活」という出来事が弟子たちに起こったからである。弟子たちはイエスの復活を経験することによって、イエスをキリストとして宣教し始めた。しかし、当初はユダヤ教内部の少人数の宗教改革運動であったが、ユダヤ教から転向したパウロによって精力的にキリスト教運動が推進されていく。上述のユダヤ戦争後、ユダヤ教内キリスト教徒もディアスポラとなりローマ帝国に入っていく。それにはイエスの故郷がパレスチナ北部であったことも関係したことだろう。しかし、ローマはキリスト教とは根本的に対立する多神教であった。ローマの神々は多種多様で、ギリシア神話のオリンポス12神の伝統を受けた神々や東方起源のさまざまな密儀信仰があった。具体的にはフリギアのキュベレーとアッティス、アレキサンドリア（すなわちエジプト神話である）のイシスとオシリス、シリアのバール、ペルシアのミトラスなどである。そして後に、キリスト教徒迫害の理由の一つになる皇帝崇拝という信仰も実は東方から入ってきたものである。もっとも、キリスト教徒迫害は少なくとも初期ローマにおいては意図的ではなかった。皇帝崇拝は強制されてはいたが、ユダヤ人はその偏執性において例外と見なされていた。キリスト教徒もユダヤ人であったから迫害の対象ではなかった。つまり、キリスト教徒ユダヤ人はローマ社会で蔑視されていたが、その限りにおいてはあまり問題は生じなかったのである。例えば、パウロやペテロの殉教は初期ローマのネロ帝の時代であるが、その迫害は組織的ではなく、ローマの大火がネロの遊興のせいという風評をもみ消すための画策の一環であった。また、同じく初期ドミティアヌス帝も皇帝崇拝の拒否から迫害したが、これもドミティアヌス個人の嫌悪感に由来している。確かに、使徒激励文書である『ヨハネ黙示録（黙示とは一般には暗黙のうちに意志を表示することであるが、キリスト教ではずばり神の啓示）』は、このドミティアヌス皇帝のしばらく後（AD167頃か）に書かれたと思われるが、そこで皇帝は獣と表現されている。そういう事例はあっても基本的にいえることは、迫害の組織化は３世紀以降の話であるということだ。このような迫害にもかかわらず、キリスト教徒はユダヤ人の枠を超えて数を増していく。その理由の最大のものは、当時のローマの経済的不安定さであった。そうした状況で、キリスト教はローマの人々の精神的支えと

なっていくのである。
　キリスト教は次第にローマ帝国の中で虐げられた貧しい市民の共感を得ていく。ついには、313年のコンスタンティヌス（１世）によるミラノの勅令によって信仰が公認される。当時のローマでキリスト教に先行する有力な宗教は、先に簡単に触れたミトラス教である。それはペルシアに発したものである。古代ペルシアの宗教であるゾロアスター教は拝火教ともいわれるように火を神聖なものとした世界で最古の創唱宗教である。ゾロアスター教には「三大アフラ（主)」として叡智の神アフラ・マズダー、水の神ヴァルナ、火の神ミスラが存在した。この火の神ミスラがギリシア語形・ラテン語形でミトラスと呼ばれ、ミトラス教と呼ばれる密儀宗教（特別の資格を持つ者だけが参加できる、または特殊な資格を与えるために行う秘密の儀式を密儀というが、どの宗教にもこの側面はあるので、こういう定義はある宗派からの一方的烙印だろう）に発展していく。このミトラス教は、１世紀後半から４世紀半ばまでのローマ帝政期に広く信奉されていくのである。キリスト教の最大の迫害者とされる皇帝ディオクレティアヌスもミトラス教を擁護していた。そして彼に続くコンスタンティヌス１世が、キリスト教を信奉したのである。コンスタンティヌスは、キリスト教を公認した際にミトラス信仰を巧みにキリスト教と連結させた。つまり彼は、ミトラス信仰という太陽崇拝の宗教から「義の太陽」としてのキリスト教へと改宗したのである。ミトラス教最大の祭りは、太陽信仰の例にもれず、冬至における太陽の復活を祝うものであった。それはユリウス暦の冬至すなわち12月25日に行われていた。すなわち、キリスト降臨祭であるクリスマスは、ミトラス教徒の信者をキリスト教に改宗させるための措置で、ミトラス教の太陽の復活祭の換骨奪胎された変形である。
　キリスト教が公認されてもいまだ国教だというわけではない。キリスト教が国教になるのは東西分裂以前の最後の皇帝となるテオドシウス（１世）の時、392年である。その後、キリスト教は世界史の担い手となったゲルマン民族に普及し、中世カトリックの黄金時代を迎えるのである。
　イエスの死後の迫害と殉教の時代のキリスト教を、特に「原始キリスト教」という。その時代を経て、ローマの国教から西ローマの滅亡までの時期（アウグスティヌスを中心にした「教父時代」）にキリスト教の教義や組織の基礎が築かれる。
　教義の中心は現代カトリックに至るまでの基本神学である「三位一体説」である。三位一体説はギリシア哲学の新プラトン主義の影響を受けて整えられていったものである。その形成に貢献したのはアタナシウスで、ローマの国教となったのはアタナシウス派キリスト教で、その思想が三位一体説である。三位一体説とは「父なる神・子としてのイエス・聖霊が一体である」という考えを指す。詳しくいうならば、父・子・聖霊は「ウシア（本質）において一であるがピュポスタシス（位格）においては三である」ということである。本質は一つでもそれぞれの三つは独立しているのである。このピュポスタシス（位格）という言葉はラテン語ではペルソナで、周知のように person に発展する言葉である。三つの位格のお互いの関係は父から子が生まれ、父から子を通して聖霊が発出する。われわれ

は天の父からイエス=キリスト信仰によって聖霊を受け取る。それがキリスト教信仰なのである。

ゲルマン民族の受容によって中世ローマ・カトリックが完成するのである。だが、中世キリスト教教会の組織や教義は確かに強固に整備されたが、キリスト教の立場の劇的変化は大きな傷痕を残したともいわざるを得ないであろう。すなわち、迫害されていた原始キリスト教の時代には、ローマという時の国家権力の巨大な圧力が外部から加えられた時代である。しかし、そういう外圧とは逆に、というよりそういう外圧があったがゆえに、その時代のキリスト教徒は内面には強く純粋さを確保していたともいえるであろう。彼らは生命の危険にもめげずキリスト教信仰を自己の自由な決断によって選択し、そして真に自己のものとしたのであった。いかなる虐待や拷問にもめげず、たとい命を失っても信仰を守ったのである。そしてそのような仕方で守られる信仰は、そのようなことができる数少ないエリートだけの特権であったに違いない。弾圧が激しければ激しいほど、彼らは自己の信仰の純粋さに酔いしれたに違いない。一方に簡単に信仰を捨てた大多数の人々が存在したに相違ないが、エリートたちは信仰の純粋さを文字どおり死守したのであった。

しかしながら、キリスト教が国教として公的なものとなってしまうとどうであろうか。すべての者が生まれながらにしてキリスト者である時代となったのである。そこでは、キリスト教の純粋さを確保することの困難さは当然である。純粋とはいえない人々が存在することになるからである。自由による決断からキリスト教信仰を選択する信仰、ましてや死の恐怖に脅えるような拷問に対しても堅固に守り通すような種類の信仰はほとんど消えてしまう。それはある意味では教会の形骸化、堕落の始まりでもあった。

もちろん、次第に形骸化していく教会に対して、原始キリスト教時代の純粋さを復活させようとする運動も起こる。それが、中世社会における修道院運動である。中世は修道院が代表するキリスト教的理想の生活と、一方ではそれとは全く関係ない一般的世俗的生活との二重の生活が営まれたといえる。すなわち、禁欲的な修道院生活に必要な道徳と、一般信徒の生活のための道徳の二重道徳が説かれたのである。しかし、現実には修道院出身の僧侶階層が中世社会の上層を形成する。と同時に社会的・政治的問題にも口を出すことになっていく。例外を除いて修道院運動は真の改革運動にまで発展することはなく、むしろ逆に中世ヒエラルキーの秩序を強化することに役立った。

そして、時代は近代へと突入するのである。近代キリスト教の興隆はカトリック内部の矛盾が、特にその経済運営の問題で露顕してきたことと軌を一にしている。そこでルターがその矛盾を突いてカトリックを批判し、そこからプロテスタンティズム運動が開始されていく。もちろん、プロテスタント教会が一夜にして成ったわけではない。そこにはほぼ300年かけての紆余曲折がある。しかし、その発端はルターである。それも1517年のいわゆる「95ヵ条の抗議」にある。それは十字軍以来の教会財政の窮乏を補うための「免罪符」乱発に対するルターの批判である。

キリスト教会は、人間の内面における神の恩寵を外的な仕方で表現する儀式を行ってき

た。その儀式をサクラメントという。サクラメントは神の恩寵を信徒に与える儀式であるが、ギリシア正教会（機密と称する）、プロテスタント教会（礼典と称する）、聖公会（聖奠と称する）などにもあるが、何といってもカトリック教会（秘蹟と称する）で重視された。サクラメントには洗礼・堅信・聖体（聖餐）・ゆるし・病者の塗油・叙階・結婚の七つがある。

中世末期のカトリックで重視されていたのは「聖体（聖餐）」と「ゆるし」の二つのサクラメントであった。ルターは聖体のサクラメントとしてのミサは否定しなかった。これと洗礼のサクラメントは新教も受容している。問題は「ゆるし」である。これはどういうものであったのか。カトリックでは人が罪に対して洗礼によって悔い改め（痛悔）、そのことを司祭に告白する（告解）と、司祭は罪の赦しを言い渡す（赦免宣告）。しかし、犯した罪に関しては信徒は教会の定める「善きわざ」を行う必要があった（償罪）。それはこの世においても行うべきであったのみならず、天国の前段階である煉獄（死者の霊魂が天国に入る前に火によって罪を浄化すると考えられた場所、もちろん後述のプロテスタントでは認めない）においても行わなければならないとされた。そのような死者の霊の救済を保証するものとして、免罪符が売られるようになったのである。これには歴史的背景がある。つまり９世紀ごろまで、特に有力者が死んだときには天国に生まれ変わるが、その天国での生活に必要な物質を副葬していた。しかし11世紀頃になると、キリスト教会はこの慣習をやめ、その代わりに宝物を教会に寄進するように命じた。そうすることで教会は慈善事業を行え、寄進者には天国での救済が約束されるようになったのである。それらが「善きわざ」であり、免罪符もその流れの中にあった。救いという純粋に霊的な出来事に関して、免罪符が世俗的な商行為となり、これを購入獲得すれば救われる、というふうに考えられ、しかも当時の教会の財政事情とも絡んで免罪符販売が大規模になっていった。それに対して反旗を翻したのがルターである。

ルターの思想は、中世的世界観を根柢から覆すに充分に足るものであった。それを一言でいえば、信仰の徹底的内面化である。それをルターは「信仰のみ」と「聖書のみ」という二つの原理に定式化した。そこでは外的な行為にしろ外的な権威にしろ、それらは信仰にとっては二義的な位置に落ちる。原始キリスト教の純粋さをルターはこのような形で回復しようとしたのである。しかし、それは同時に別のものももたらした。すなわち、中世の二重道徳に基づく聖と俗の対立を「俗」に還元してしまったということである。そのことはルターの「万人祭司主義」に象徴的に表現される。すべての信仰者（教会員）が等しく祭司、すなわち、聖職者であるとする教理である。しかし、ルターは他方で教会の必要性を説いたので、この教理が歴史的にそのまま発展したとはいいがたい。ただこれだけはいえるのは、「万人祭司」という考え方によって人は今や生まれながらにしてキリスト者であることが教理上保証されたのである。そしてそれは、近代の理念としてのヒューマニズムと一つに繋がっている。人間は平等となったのだ。中世的ヒエラルキーの世界は、否定されることになったのである。かくして、近代は世俗化された世界観で統一されていく。

それは同時に近代的世界観の確立である。

ルターの宗教改革運動の延長線上に、ニーチェの言葉「神は死んだ」は出てくるが、それは近代という時代の問題である。しかし、ここは近代的世界観について考察する場所ではない。またキリスト教が、かくも多くの信者を獲得した根本理由を、筆者はマリア信仰にあると見るのであるが、それについても別の機会に譲りたい。ここでは宗教理解のためにユダヤ・キリスト教の歴史を概観してみた。

次号では「世界の宗教(2)イスラム教」について概観してみたい。

特別寄稿

ポール・マッカーシー
駿河台大学名誉教授・翻訳家

略　歴

ポール・マッカーシー（Paul McCarthy）
1975年ハーバード大学大学院にてPh.D. 取得。駿河台大学現代文化学部名誉教授。国際日本文化研究センター前客員教授。専門は仏教とキリスト教の比較研究、谷崎潤一郎の文学の英訳と研究。翻訳作品には谷崎潤一郎の『幼少時代』（Childhood Years)、『猫と庄造と二人の女、ほか』(A Cat, a Man and Two Women and Other Stories)、『美食倶楽部、ほか』(The Gourmet Club and Other Stories)、金井美恵子『単語集』(The Word Book)などがある。『猫と庄造と二人の女、ほか』の翻訳ではドナルド・キーンセンター日米友好基金日本文学翻訳賞を受賞した。アメリカ人の日本文学研究者として、第一世代のドナルド・キーン、エドワード・サイデンステッカー、ハウワード・ヒベット３氏等に続く第二世代の研究者・翻訳家として有名。最近、同志社女子大のジュリエット・カーペンター教授らとともに司馬遼太郎の小説『坂の上の雲』を英語に翻訳、2013年年末に英国の出版社から全４巻が刊行。

輝かしき10年…1960年代

ひとはいつの日にも、自らの青春時代を「黄金時代」として振り返るが、私にとっては10代後半から20代後半を過ごした1960年代がそうした時期に当たる。たしかにそれは私にとって、輝かしい時代だった。アメリカでは、若者たちが国内の不正（人種差別）や、外国（ヴェトナム、ラオス、カンボジア）での戦争に対して叛旗を翻した時代だった。被抑圧的多数者である女性、その10年間の末期には、過酷な被抑圧に苦しむゲイやレズビアンなどの少数者たちが、社会的平等を求めて声をあげる気運が昂揚した時代でもあった。

当時のある晩のことを思い出す。私は友人のクルマに同乗し、映画を観て帰宅する途中だった。60年代当時の「解放」に向かう地平と、それに先立ち私たちが幼少期を過ごした50年代の閉鎖的で閉塞的な空気を比較しながら、私たちは語り合っていた。私は、思春期特有の愚かしいオプティミズムから、来るべき10年とその先に私たちを待ち受けて

いるはずのよりよき未来について、意気揚々と語り合ったことを憶えている。わが祖国アメリカは、今後もさらによくなるだろう、と。私は間違っていた！　アメリカはその後も、政治的、経済的、文化的高揚と停滞を繰り返したが、ついに1960年代の朗らかなオプティミズムが再び到来することはなかった。それでもなお、私個人にとって1960年代が「黄金時代」であったと言い得るのは、その時代が日本と出会うきっかけとなったからである。

東京五輪が開催された1964年から65年に、私は日本語研究機関であるスタンフォードセンターが開設されていた国際基督教大学の三年次の集中講義クラスで学ぶべく来日した。それが高校時代から夢みていた日本や日本の文化、日本語との最初の出会いとなった。羽田空港で私を出迎えてくださったＵ先生は、高校三年の時に私に日本語の仮名を教えてくださり、左翼的自由主義者でありながら母国や日本文化をこよなく愛する恩師であった。Ｕ先生と奥様は戸越公園の曹洞宗の小さな禅道場に案内してくださり、私はそこで禅僧や禅に興味をもつ学生たちとともに、簡素で厳しい修行生活を一カ月余り経験することになった。道場では、今日まで親交が続いている数人の友人との出会いもあった。一番仲のよかった友人は現在、盛岡で漢方と鍼灸の開業医として活躍しておられ、友人となったもうひとりは道場のご住職の子息で、現在は某国立大学の有名な教育学教授となっておられる。

私はその後、法政大学の学生と共同で「下宿」生活を体験し、さらには成城学園前の中流家庭で快適な寄宿生活も体験させていただいた。こうした経験はいずれも私の大切な人生経験となったが、今大いに後悔しているのは、日本での最初の日々に知り合い、私に親切にしてくださった多くの方々との連絡が私の怠惰により、その後途絶えてしまったことである。

当時の同世代のアメリカ人同様、私はおよそ10年から15年間を目まぐるしい転居生活に費やし、一カ所にせいぜい１、２年、長くても３年以上は落ち着くことがなかったのだ。そうした暮らしによって私はたくさんの貴重な経験や多くの人びととの出会いに恵まれたが、「一処定住」の機会を失い、大切な友人との連絡が途絶えてしまった。これは私にとって痛恨の極みであり、「悲しい経験を重ねて賢明になる（Sadder but wiser）」という言い回しは、幾分の自嘲とともに、これまでの、そして現在の私の人生にこそ相応しい至言といえる。

1966年にミネソタ大学で英文学と日本語の学士を取得（国際基督教大学の集中講義で多くの単位を履修したお陰で、副専攻だった日本語も正専攻になっていた）した後、私は博士課程を修めるべくイェール大学とハーバード大学に進学した。流浪生活はさらに続き、イェールでは１年、ハーバードでは２年を過ごした後に、東大闘争直後の日本に舞い戻り、外国人研究生として２年を過ごした。私にとって、日本で暮らしたこの時期…1969年から71年の２年間こそ、文学研究者として特に豊穣な出会いに恵まれた時代であったが、次号で当時の思い出について詳しく書かせていただきたいと思う。

（『花園神社社報』第212号、平成24年10月１日）

祭日（日本と欧米社会の年末年始考）

祭日は日本人にとってもアメリカ人にとってもたいせつなもの。世界中のあらゆる国の人びとにとって共通の愉しみ、とも言えるだろう。しかし、祭日とその祝いかたは、国によりさまざまである。

一年の最初の祭日である正月を例にとろう。現代の欧米社会では、大晦日（12月31日）と元旦（１月１日）に新年の祭日を祝うが、前近代の日本で用いられていた太陰暦では、新年は今より１ヶ月から２ヶ月遅れの、１月末から２月に祝われていた。中国と韓国では今でもそうである。

日本人は欧米人と同じ時期に新年を祝うようになったが、その様式や伝統、精神はまるで異なっている。大晦日から新年には、神社や仏閣などの神聖な場所は多くの初詣客で混み合い活況を呈するが、新年の中心はあくまでも、家族の集う家、自宅だと思う。親類縁者や親しい友だちが家に集い食事や会話を楽しむ。懐石風のお節料理やお雑煮を味わい、お屠蘇でほろ酔い気分に浸る。年賀状は三箇日に配達されるよう慎重に郵便局で保管され、正月にそれを読むのは誰しも楽しみなものだ。新年は自宅で寛いで過ごすので普段より静かだ。三箇日には多くの店が閉まるので東京や大阪のような大都市の街路も驚くほどの静けさにつつまれ、街ゆくひとの姿も自動車も劇的に少なくなる。たいていの人びとは自宅で家族や友達と過ごすのだ。神社や仏閣への参拝を別にすれば、新年とはいたって家庭的な行事なのである。

それとは対照的に欧米社会の大晦日は、大人数の友だちで楽しむパーティーが催され、タイムズスクエアのような公共の場所には多くの見知らぬ人びとが集まって通りを埋め尽くすのが特徴だ。多くの酒が飲まれ、人びとはこの時とばかりに酔い痴れる。大晦日の深夜は今ではすっかり有名になったカウントダウンに始まり、年の改まった瞬間には溢れかえる光と色彩、花火やイルミネーション、叫びと祝福の歓声、そしてあなたが幸運にも隣に親しいひとがいれば、抱擁やキスとともに幕を閉じる。大晦日が公的で騒々しい雰囲気の祝祭ムードで盛り上がるための祭日だとすれば、欧米人にとって新年とは大晦日の乱痴気騒ぎの疲れから心身を回復するための、いわば「二日酔（ハングオーバー）のための祭日」である。

しかし、欧米の伝統的な宗教社会でみられる新年には、それとは異なる一面がある。イエス・キリストの降誕は12月25日のクリスマス（降誕祭）に祝われるものの、イエスの本当の誕生日は誰にもわからない。キリスト教布教前の欧州で、かつて12月25日に催されていた異教徒の祭の日を、数世紀後にキリスト教的な行事に置き換え、イエスの誕生日と定めることになったのだ。かくして欧州の寒くて暗い真冬に、クリスマス（元来「キリストのミサ」の意味）は新生と光、愛の誕生を歓迎し祝う祭となった。イエスはユダヤ人の男の子だったので、誕生から８日目には割礼の儀式を受けなければならなかった。その８日目が１月１日であり、かつてその日は割礼祭として知られ、人びとはクリスマスのお祝いの続きとして教会に参集したわけである。クリスマス・シーズンがクリスマス・イブ

に始まり、新年まで祝祭が続き、「小さなクリスマス（顕現日（エピファニー））」として知られる１月６日に終るということを知っているひとは日本人では少ないかもしれない。これが伝統的な「クリスマスの12日（Twelve Days of Christmas）」の意味である。いま世間では、11月終わりから早々とクリスマス気分を盛り上げ、降誕祭が明けた12月26日に突然ぴたりとムードから覚めるというのは、キリスト教の何世紀にもわたる伝統を無視した現代的な「改革」のひとつである。

したがって、伝統的かつ敬虔なキリスト教信者にとって大晦日は蟄居して鯨飲や二日酔いを避け、１月１日には教会に参詣し、再び１月６日にはクリスマス・シーズンの終わりを祝うものだ。しかし今や欧米社会も大幅に世俗化し、多くの人が大晦日に「パーティー」で盛り上がり、元旦には休む習慣に変わった。

日本人と欧米人が一年を通していちばん大切にしている「祭日」を祝う対照的な方法が垣間みられるほんの一例だろう。

（『花園神社社報』第216号、平成25年２月１日）

一神教、多神教、汎神論、無神論

神もしくは神々に関する標記四種の「神学的」見解のリストは、もちろん完全なものとはいえない。神や神々の存在を肯定することや、否定することのいずれにも十分な理由が見出せないまま、不可知論を主張する謙虚な人びともいるかも知れない。これは理にかなった対応とも思えるが、私には釈然としない。パスカルが示唆するように、神の存在または非存在を信じることは、「大きな賭け」とも考えられ、その賭け金は確かにあまりにも高くつく。「一時的な幸福あるいは欲求不満」対「永遠の至福もしくは苦痛」。肩をすくめながら、「神がいるかいないかなんて誰にもわからないでしょ？」と口にすることは、私の見解では、あまりに無関心に過ぎると思う。

神はいない、と情熱的に口にする無神論の支持者が増えつつある。近年では、ジャーナリストの故クリストファー・ヒッチェンズや、イギリスの自然科学者リチャード・ドーキンス、あるいは人気作家にして講演者サム・ハリスのような人たちがその好例である。彼らは多かれ少なかれ博識で、宗教に対する合理的な議論を提示しているものの、彼らの主張の仕方は、より穏健な響きの「無神論者」というよりは、「無神教信者」と記したくなるような極端さと怒りに充ちていることがしばしばである。彼ら無神論スポークスマンたちの言葉を聴いていると、これはたぶん私の遺伝的資質や幼児期の教育環境のせいなのかも知れないが、ディラン・モランやトミー・カーのような、頭は切れるが常軌（き）を逸したお笑い芸人（にん）の風刺漫談を聞いているような気分になることを告白しなければならない。私は彼らの議論に納得することも彼らの立場に真剣に魅きつけられることもない。

私にとって重要な問題はつねに、私がその中で育ち現在も正式に捧持している一神教と、

日本で暮らした数十年の間に接し実際に現在も実践している多神教という二種類の見解のいずれを選択するかという問題に尽きる。そのことについて少し説明してみよう。私はとても早い時期から仏教に魅力を感じてきた。長短さまざまに期間の違いはあるものの、曹洞禅、天台宗、および浄土宗の寺院に住みこみながら瞑想や読経を実践する経験に恵まれてきたことは私にとって幸運であった。いずれの寺院にもきわめて長期間にわたって滞在したわけでもなく、どの宗派に対しても恒(こう)久的に信徒となったわけではないが、こうした経験を通じて人生がより深く豊かなものになったと感じている。したがって、仏壇や仏画の前に頭を垂れ、合掌し、蝋燭を灯し、線香を焚くことは、私にとってきわめて自然なふるまいである。そうしないことは失礼で間違ったことと思えるのである。ところが、私にとっては自然と思われるこうしたふるまいも、保守的なクリスチャンの友人とつきあう際には問題を引き起こす可能性がある。私は、近所の教会で英国教会の聖餐式に出席した後、芝公園の増上寺を訪問すべく、ドイツのルター派の修道女（少数であるが存在する）三人をお連れした際のことを思い出す。本堂に入る際、私はいつものようにお辞儀と合掌をしたものの、線香や蝋燭をお供えするのは控えるべきだろうと感じたのだが、その判断は正しかった。というのも、増上寺の境内から出た後に、同行の修道女のひとりが私にこう言ったのである。「私たちは最初、あなたが明らかにあの仏教寺院で祈ってらっしゃる姿を拝見して当惑しましたが、その後、あなたが異教崇拝の場所で霊の邪悪な影響から自分を守るためにキリストのご加護を求めているに違いないと理解できました！　そうでしょう？」…私は咄嗟に仏教の教義であるウパーヤ（方便）を用い、「は、はい、シスター…まあ、そんなところです」と応えたものの、実際にはそんな気持ちではなかったことは言うまでもない。

神社については当初、自然環境の美しさ、建築様式や神職者がまとう衣冠の優雅さを除いては、あまり感興を覚えなかったが、花園神社とそこに仕える宮司さん、片山先生との交流を通じて多くの日本人の信仰の対象である神社に親しみを感じるようになった。私は日本人ではないが、長年にわたって日本から親切にしていただいたことや、日本文化のさまざまな側面に対する変わらぬ愛着を感じてきたので、神社を訪れる際、今では喜んで頭を垂れ、柏手を打つことでそうした気持を表すようにしている。

従って、昨年暮れに旧友夫妻とともに山中湖の浅間神社を訪れて「末詣」をしたが、その後で私が所属する日本聖公会の礼拝にも参列し、旧年最後の日曜日を教会で過ごしたものだ。また、年明け後には、私の新宿のマンションから最寄りの、境内に大きな座り地蔵のある浄土宗の古刹と、花園神社に「初詣」に出かけ、その後、京都の聖公会でイエス・キリストの顕現祭を、東京の聖公会教会ではイエスの洗礼祭を祝った。これは多くの人の目には奇妙に映るかもしれないし、多くの西洋人にとっては、正しからぬふるまいとさえ思われるかも知れないが、私にとってはごく自然な「正しいと感じられる」ふるまいなのである。私にはおそらく、宗教における統合性を容認できる生得の傾向が備わっており、日本であまりに永いあいだ暮らしている間に周囲の日本人が持っている私と同様な統合的

性向によってそれが強められたのであろうと考えている。

カトリックはもちろん本質的に一神教であるが、多神教の要素も内包していると私は考えている。多くの聖人や、特に「女神」にきわめて似ている聖母マリアへの信仰、蝋燭、花、お香などを手向ける聖画の多用、「プラハの幼児」、「イエスの聖心」、「御聖体」、「聖母被昇天」、「聖母の無原罪」およびルルドとファティマとグアダルーペ、それに秋田における「聖母の奇蹟」等々の多様な名目のもとにさまざまな諸聖人や聖母マリア、イエス・キリストに捧げられる信仰のかたち。カトリック信徒だった私の少年時代は、こうしたイメージや祈りのかたちに慣れ親しんでいたため、私は厳格なプロテスタント教徒が抱きがちな抵抗感を、仏教や神道の多神的な並行現象に対して抱かずに済んだ。カトリックや仏教、神道における並行現象の意味はそれぞれに非常に異なる性質のものであることは疑いを容れないが、それらのかたちや雰囲気はよく似ていると思う。

したがって、私の中にはまだ本質的に一神教的な考え方が強く残っているが、それは多神教的な要素によって緩和され、穏健なものに変質したと感じている。これら二つの極をいかにして知的に調和させるか、あるいは汎神論もしくは万有在神論がなんらかの答えになるかどうかという疑問については、後日に考察することとしよう。

（『神道時事問題研究』第711号、平成25年２月１日）

本調査研究は，公益財団法人中央教育研究所で企画され，当研究所監事である押谷由夫（昭和女子大学大学院教授）が研究代表となり，以下の研究者で構成した。

■研究メンバー　（五十音順）

新井　浅浩　(城西大学教授)
貝塚　茂樹　(武蔵野大学教授)
佐藤　幸治　(武庫川女子大学教授)
関根　明伸　(国士舘大学准教授)
醍醐　身奈　(昭和女子大学大学院)
伴　恒信　(鳴門教育大学教授)
ポール・マッカーシー　(駿河台大学名誉教授・翻訳家)
村越　純子　(埼玉大学非常勤講師)

■事務局

水沼　文平　(中央教育研究所所長)
佐藤美和子　(中央教育研究所)
種田　心吾　(編集担当・リーブルテック)

プロジェクトは長期計画で実施していくが，「宗教にかかわる教育をめぐる多様な視点」に関して本年は本プロジェクトの研究テーマに基づき，個々の研究に関する考察を深めた。
本報告書をまとめるにあたってご努力をいただいた関係諸氏に深く感謝を申し上げる。

公益財団法人　中央教育研究所

研究報告　No.81　　平成 26 年 3 月 31 日発行〔頒価 1,000 円：送料別〕

公益財団法人　**中央教育研究所**　　理事長　**寺﨑　昌男**

東京都北区堀船 2-17-1　〒 114-0004　　Tel.03-5390-7488　　Fax.03-5390-7489

Copyright Ⓒ 2014 by Public Interest Incorporated Foundation CHU-O INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH,Tokyo　Printed in Japan All rights reserved.